

Ingrid Schoberth

Religiöses Lernen mit dem Frühmittelalter

Zum Umgang mit Geschichte am Beispiel
von Kloster Lorsch



Vandenhoeck & Ruprecht



Ingrid Schoberth

Religiöses Lernen mit dem Frühmittelalter

Zum Umgang mit Geschichte
am Beispiel von Kloster Lorsch

Mit einem Nachwort von Adolf Martin Ritter

Mit 32 Abbildungen

Vandenhoeck & Ruprecht

In Zusammenarbeit mit Dr. Hermann Schefers und Claudia Götz, UNESCO-Weltkulturerbe Kloster Lorsch und Studierenden der Theologischen Fakultät der Universität Heidelberg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70150-8

Umschlagabbildung: Iris Böttner, Darmstadt

© 2013, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen
Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Vorwort	7
Teil I Religiöses Lernen und das Frühmittelalter	9
1.1 Konturen religiösen Lernens	11
1.2 Religiöses Erbe, Vergangenheit(en) und Kreativität	19
1.3 Kulturerbe und religiöses Erbe	21
1.4 Umgang mit Geschichte, Gedächtnis, Gegenwart	26
1.5 Das wirkliche und das verborgene Kloster	28
1.6 Das dunkle Frühmittelalter?	36
1.7 Wege ins Frühmittelalter	38
Teil II Re-Konstruktion von Geschichte	43
2.1 Leitperspektive der Re-Konstruktion	46
2.2 Ein hochschuldidaktisches Lehrprojekt	48
2.3 Kloster Lorsch als Bezugspunkt der Unterrichtsvorbereitung	49
2.4 Begehung als didaktische Kategorie	52
2.5 Diskursiver Religionsunterricht in der Oberstufe	54
2.6 Der Bezug auf den Bildungsplan G 8/Oberstufe	56
2.7 Einführung in die Unterrichtsvorbereitung	57
2.8 Das Frühmittelalter im fächerübergreifenden Unterricht	62
2.9 Kloster Lorsch – fremd und nah zugleich	63
Teil III Theologische und didaktische Reflexion	65
3.1 Exkursionen – Begehung des konkreten Ortes	67
3.2 WORT – Lorsch Evangelium – Jesus Christus	74
3.3 ZEIT – Zeit, Zeiterfahrung und <i>memoria</i>	89
3.4 KIRCHE – <i>Communio Sanctorum</i> , Heiligenverehrung und Reliquien ..	104
Teil IV Schwierigkeit und Notwendigkeit der Bildungsaufgabe	111
4.1 Kloster Lorsch und die Lehraufgabe religiöser Bildungsprozesse	113
4.2 Die Seminararbeiten zum Lehrprojekt	114
4.3 Die Chancen didaktischer Schwierigkeiten	123



Teil V Übergänge – Von der didaktischen Reflexion zum Unterricht ..	125
5.1 WORT	127
Ü 1: Wie mit dem Frühmittelalter beginnen?	128
Ü 2: St. Galler Klosterplan und Kloster Lorsch Ideal oder Wirklichkeit?	133
Ü 3: Frühmittelalterliche Christologie	135
Ü 4: Das Skriptorium von Kloster Lorsch und die Hingabe an die Heilige Schrift	141
Ü 5: Meditation und Kontemplation im Werkprozess	145
Ü 6: Kommentierte Inszenierung eines mittelalterlichen Gottesdienstes	147
5.2 ZEIT	150
Ü 7: Gottesdienst, Liturgie und Alltagsrituale	151
Ü 8: »Zeit, die sich uns beständig entzieht«	152
Ü 9: Philosophische Reflexionen zur Zeit	153
Ü 10: Phänomenologie der Zeit – Zeit und das Altwerden	155
Ü 11: Schabbat	156
Ü 12: Ostertafeln und die Berechnung des Ostertermins	158
Ü 13: Monastische Zeiterfahrung und Kloster Lorsch im Frühmittelalter	160
Ü 14: Zeitreflexion und Zeiterfahrung im Alten Testament	161
Ü 15: Komputistik des Frühmittelalters	163
Ü 16: Dietrich Bonhoeffer: <i>Gemeinsames Leben</i>	164
Ü 17: Zum Verhältnis von Zeit und Ewigkeit	166
5.3 KIRCHE	168
Ü 18: <i>communio sanctorum</i> der Lebenden und der Toten	169
Ü 19: Materialisierung des Leibes	171
Ü 20: Wer ist ein Heiliger?	174
Ü 21: Dogmatische Ansätze zum Reden von Kirche	176
Ü 22: Kirche aus der Freiheit des Geistes (Apg 2)	181
Ü 23: Frühmittelalterliche Kirchenarchitektur	183
Ü 24: Kirche, die unmögliche Institution – <i>communio sanctorum</i> heute?	186
Nachwort von Adolf Martin Ritter	189
Bildnachweise	191

Vorwort

Ins Frühmittelalter wagen sich nur selten religiöse Bildungsprozesse: Die Fremdheit und Sperrigkeit der theologischen Themen und die scheinbar unüberbrückbare Distanz zu Lebens- und Handlungsformen im Frühmittelalter fordern zu einer besonderen Bearbeitung heraus; dabei liegt es eben nicht auf der Hand, welche Relevanz dieser Zeit für religiöse Bildungsprozesse in Schule und Gemeinde mit einer solchen Beschäftigung heute zukommt. Diesen und vielen Fragen mehr stellt sich die vorliegende Veröffentlichung, die an und mit den Themen des Frühmittelalters motivieren will, sich auf diese Zeit mit ihren Perspektiven einzulassen. Zwei Perspektiven sollen dabei aufmerksam wahrgenommen werden: Einmal der Blick in die Vergangenheit, der zu einem Umgang mit Geschichte veranlasst; zum anderen der Blick auf das, wozu die Vergangenheit die Gegenwart herausfordert. Beide Wege des Umgangs mit Geschichte sind für religiöse Bildungsprozesse verheißungsvoll.

Das Buch ist gedacht für Lehrende und Lernende, die immer neu religiöse Bildungsprozesse planen und dabei nicht müde werden, sich auch von fremden und sperrigen Themen motivieren zu lassen. Damit dieser Weg hinein in das Frühmittelalter nicht abstrakt bleibt, werden didaktische Überlegungen und Lernwege exemplarisch an einem konkreten Geschichtsdenkmal entwickelt: Kloster Lorsch (8./9. Jahrhundert) dient in exemplarischer Weise als Bezugspunkt für die Bearbeitung des Frühmittelalters. Theologische Themen und Fragen werden aufgenommen und mit Bezug auf den Lernort bearbeitet.

Die Veröffentlichung will aber zugleich darauf aufmerksam machen, je neu auch andere Geschichtsorte als Gegenstand der Vorbereitung religiöser Bildungsprozesse aufzunehmen – gerade auch solche in der unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden, der Schülerinnen und Schüler, deren Relevanz zunächst nicht unmittelbar einsichtig ist. Anregungen und Materialien für die Bearbeitung frühmittelalterlicher Perspektiven werden zur Verfügung gestellt; sie sind als Übergänge bezeichnet, um diskursive Unterrichtswege zu entwerfen, die sich dadurch auszeichnen, dass christliche Religion nicht bloß vermittelt, sondern im Geflecht von



Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart aufgesucht wird. Die Befähigung von Lernenden zu hermeneutischer Kompetenz formuliert die didaktische Aufgabe, der sich diese Veröffentlichung stellt. Religiöse Bildungs- und Lernprozesse mit Jugendlichen in der Schule (Sek. II); aber auch in der Gemeinde werden eingehend reflektiert und auf ihre diskursive Gestalt hin befragt, bearbeitet und geformt.

Die Veröffentlichung ist die Zusammenfassung eines dreisemestrigen hochschuldidaktischen Lehrprojekts des Lehrstuhls Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Heidelberg. Aus der gemeinsamen Arbeit mit Studierenden und den Mitarbeitern der Welterbestätte Kloster Lorsch sind die Ergebnisse formuliert, die der Bemühung um das Frühmittelalter entstammen. Ihnen sei herzlich für die spannende Unternehmung hinein ins Frühmittelalter gedankt. Dank gilt auch Prof. Dr. Daniel Krochmalnik von der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg und Prof. Dr. Gerhard Dannecker von der Juristischen Fakultät der Universität Heidelberg, die durch ihre Mitarbeit das Lehrprojekt bereichert haben. Ebenso möchte ich auch allen Mitarbeitern danken, die das Projekt unterstützt haben, insbesondere Anina Reinhard, Karolin Zimmermann und Silke Wagner. Die mit den Weltkulturerbestätten gegebene Verpflichtung zur Bildung und Erziehung erstreckt sich auch auf die Themen des Frühmittelalters: Sie setzt einen wertvollen Impuls zu einem Umgang mit sperrigen und fremden Themen in religiösen Bildungsprozessen in Schule und Gemeinde heute, dem diese Veröffentlichung nachgeht.

*Heidelberg/Kloster Lorsch/Mistelgau
Juli 2012*

Ingrid Schoberth

Teil I

Religiöses Lernen und das Frühmittelalter

1.1 Konturen religiösen Lernens

Religiöse Bildungsprozesse sind immer auch auf Geschichte bezogen und fordern immer neu dazu heraus, die Konturen solchen Lernens und Bildens genau zu bestimmen. Den Konturen religiösen Lernens im Spannungsfeld von Geschichte, Gedächtnis und Gegenwart nachzugehen, ist eine ganz eigene Aufgabe, denn es ist eben nicht allein damit getan, historische Bezüge zur Vergangenheit herzustellen und gleichsam ein Lernen zu initiieren, das in dem der Vergangenheit zugewandten Blick verharret. Ob es gelingen wird, mit Schülerinnen und Schülern in dieses Spannungsfeld einzutreten, bleibt immer auch von den Prozessen abhängig, die in Gang gesetzt werden; religiöse Bildungsprozesse eröffnen einen Zugang zu Geschichte, unterstützen dieses Eintreten ohne es letztlich in der Hand zu haben, dass es immer gelingen wird. Das hängt von vielfältigen Faktoren ab; ein wesentlicher Faktor dabei ist das Thema, das in den Bildungsprozessen bearbeitet werden soll. Mit dem Frühmittelalter ist methodisch wie didaktisch eine besondere Aufgabe gestellt. Was auf den ersten Blick als Problem erscheinen mag, nämlich das Sperrige und Fremde gerade des Frühmittelalters, kann pädagogisch zur besonderen Chance werden. Dem wollen die folgenden Überlegungen nachgehen.

Religiöse Lernprozesse stellen mit ihrem Selbstverständnis einen besonderen Anspruch im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte: Dieser ergibt sich aus der Bewertung der Heiligen Schrift, die bleibender Bezugspunkt religiösen Lernens ist und insofern einen Umgang mit Geschichte provoziert, der eben Vergangenheit nicht in der Vergangenheit belässt, sondern immer neu der Aufgabe nachgeht, die sich im Umgang mit Geschichte stellt. Dabei ist immer im Blick zu behalten, dass die Vergangenheit nicht einfach nur verwaltet werden kann, sondern selbst einen Anspruch auf die Gegenwart erhebt und auf sie Einfluss nimmt; eine Auseinandersetzung mit Geschichte hat darum immer auch Auswirkungen auf die Gegenwart und den Versuch, Lernprozesse zu initiieren: Sie kann beunruhigen, manche bisherige Haltungen bestätigen oder aber auch neu und kritisch Fragen aufgeben. Durch die besondere Bedeutung der Heiligen Schrift für religiöse Bildungsprozesse, die Anspruch auf die Ausgestaltung und Bewertung von Gegenwart erhebt, ist es darum unverzichtbar, religiöse Bildungsprozesse als Prozesse zu verstehen, die in eine lebendige Partizipation und also eine dynamische und immer neue Auseinandersetzung mit Geschichte/Vergangenheit(en) hineinführen. Was im Prozess des Lesens der Bibel für christliche Religion immer schon gilt, formt darum in gleicher Weise den didaktischen Umgang mit Geschichte: Insofern könnte man sagen, die Heilige Schrift konturiert und formiert das Lernen in religiösen Bildungsprozesse und gibt

Wie ist Kloster Lorsch heute gegenwärtig?



ihnen eine je eigene bestimmte Gestalt. Mit und an der Heiligen Schrift bleibt deutlich – und das ist für religiöse Bildungsprozesse grundlegend –, dass das Lernen christlicher Religion nicht nur an die Gegenwart mit ihren Perspektiven verwiesen ist. Religiöse Bildung hat es immer auch mit Vergangenheit(en) zu tun, die aber nun wiederum nicht durch einen verklärten Blick auf diese ausreichend zur Geltung gebracht werden kann, weil damit die Gefahr gegeben wäre, Tradition zu zelebrieren und deren kritische Kraft für die je besondere Gegenwart zu übergehen.¹

Das Lernen christlicher Religion gewinnt durch den immer neuen Bezug auf die Heilige Schrift seine Kontur, die dann auch für all jene Orientierungen und Perspektiven Geltung beansprucht, die von ihr her geformt und bestimmt sind. Der Reichtum der von der Heiligen Schrift ausgehenden Traditionen bildet den Reichtum dessen ab, was in religiösen Bildungsprozessen gelernt werden kann. Mit dem UNESCO-Weltkulturerbe Kloster Lorsch wird dabei eine ganz spezifische Perspektive aufgenommen, die Perspektive auf das Frühmittelalter, seiner Formen von Frömmigkeit und seine Gestalt von Theologie, die, wie die Heilige Schrift, einer sorgsam und überlegten Bearbeitung bedarf, soll das Frühmittelalter und sein Erbe Eingang in religiöse Bildungsprozesse finden und in unterrichtlichen Prozessen hineinführen in das Lernen christlicher Religion.

Insofern steht mit dem Frühmittelalter *eine hermeneutische Aufgabe* an, die hier bearbeitet wird, indem das Erbe von Kloster Lorsch exemplarisch aufgenommen wird, um Lernprozesse auszugestalten, die mit dem Frühmittelalter und seinen vielfältigen Bezügen für das religiöse Lernen möglich werden. Dabei geht es um die Konturen des Lernens, die sich mit dem Erbe eröffnen und dann zu beschreiben aufgegeben sind. Dabei ist mit dem Begriff der *Vermittlung* nur unzureichend erfasst, was im Umgang mit Kloster Lorsch und also dem Frühmittelalter im Lernen geschieht. Allein der historische Blick in die Vergangenheit kann hier nicht genügen. Vielmehr stellt sich eine hermeneutische Aufgabe, die sich im spannungsvollen Geflecht von Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart bewegt und dazu anleitet, Schülerinnen und Schüler zum Umgang mit Geschichte zu befähigen. Damit dies gelingt, bedarf es also über den historischen Blick hinaus weiterer Betrachtungen – Blickwinkel, Perspektiven und also auch Orientierungen –, damit religiöse Bildung auch in ihrer Weite und Tiefe wahrgenommen und realisiert werden kann.

1 Vgl. dazu ausführlich die Überlegungen Benjamin, Walter: Über den Begriff der Geschichte; in: ders.: Gesammelte Schriften I/2; Frankfurt/Main 1974, 695.



Zum allein historischen Blick auf vergangene Geschichte treten unabdingbar andere Wahrnehmungsweisen hinzu, die den besonderen Zusammenhang von Geschichte, Gedächtnis und Gegenwart erschließen lassen und für Schülerinnen und Schüler zugänglich machen. In diesem Zusammenhang ist vor allem auch darauf zu achten, dass das, was sich als Geschichte/Vergangenheit zeigt, immer auch »verschwiegene Geschichte«² einbezieht und einbeziehen muss. Auch diese Ambivalenz muss im Blick bleiben und in einen bleibend kritischen Umgang mit Geschichte führen, der dann auch methodisch bzw. didaktisch berücksichtigt werden muss. Diesem Moment der verschwiegene Geschichte ist darum notwendig ein eigener Platz in Bildungsprozessen zuzugestehen. Es hält fest, dass ein Rückgriff auf Vergangenheit immer auch notwendig kritisch angelegt sein muss, ist doch Geschichte auch immer und immer wieder manipuliert bzw. beschönigt worden (*damnatio memoriae*).³

Daneben ist nunmehr die didaktische und methodische Aufgabe des Umgangs mit Geschichte wahrzunehmen, um den Lernenden eine Teilnahme an Geschichte so zu ermöglichen, dass sie nicht bloß uninteressante Vergangenheit bleibt, sondern erfahrbar werden kann, weil sie die Gegenwart und also auch die Schülerinnen und Schüler herausfordert. Wie das in unterrichtlichen Prozessen gelingen kann, ist immer auch eine Frage, die mit jedem neuen Thema in der Vorbereitung von Unterricht berücksichtigt und in religiösen Bildungsprozessen selbst dann wiederum beantwortet wird.

In didaktischer Hinsicht stellt sich damit die Frage nach den *spezifischen Formen des Lernens*, um Lernen zu ermöglichen, das die Weite und Vielfalt eines Umgangs mit Geschichte, Gedächtnis und Vergangenheit angemessen zu würdi-

2 Negel, Joachim: Gedächtnis und Geschichte(n). Eine Projektskizze; in: JBTh 22, 2007, 271–296, 277; Joachim Negel nimmt in seinen Überlegungen zur Gestalt einer Erinnerungskultur diese Ambivalenz in den Blick, deren Berücksichtigung unabdingbar für einen Umgang mit Geschichte ist. Diese Ambivalenz findet im soteriologischen Horizont eine neue Ausrichtung: »Versöhnung der unversöhnten Vergangenheit; Heilung dessen, was menschlichem Gestaltungswillen definitiv entzogen ist: Erlösung des Unerlösten, Versöhnung zwischen Opfern und Tätern.« (Negel, Joachim: Gedächtnis und Geschichte(n), 293).

3 Umgang mit Geschichte wird immer auch bedrängen und das insbesondere dann, wenn offensichtlich wird, dass Vergangenheit »dem Gedächtnis der Nachwelt« entzogen werden sollte. (Rüsen, Jörg: Über den Umgang mit den Orten des Schreckens. Überlegungen zu einer Symbolisierung des Holocaust; in: Das Gedächtnis der Dinge. KZ-Relikte und KZ-Denkmäler 1945–1995; hg. von Detlef Hoffmann, Frankfurt/Main, New York 1998, 330–342, 331). Jörg Rüsen macht in diesem Zusammenhang auch deutlich, dass Trauer eine Kategorie ist, die für den Umgang mit Geschichte und Geschichten wiedergewonnen werden müsste, um angemessen »im Angesicht der erinnerten Sinnlosigkeit des Holocaust« mit Geschichte umgehen zu lernen. (Rüsen, Jörg: Über den Umgang, 342).



gen und also zu realisieren in der Lage ist. Hier ist in vielperspektivischer Hinsicht der Zusammenhang von Geschichte, Gedächtnis und Gegenwart aufzunehmen. Um solchem Lernen genauer auf die Spur zu kommen, ist es eine ertragreiche Möglichkeit genau *dort* anzusetzen, wo das Interesse an Vergangenheit und also Geschichte sich nicht auf den historischen Blick verengt, sondern mit der Frage nach dem Umgang mit Geschichte verbunden ist und das in bildungstheoretischer, pädagogischer und didaktischer Hinsicht.

Dieses Bildungsanliegen wird durch die UNESCO mit ihrer Unterschutzstellung von herausragenden Welterbe-Stätten festgehalten, die sich dabei auf Architektur, Orte, aber auch Landschaften etc. bezieht, denen Schutz zugutekommen soll: Mit der besonderen Ausrichtung der Bewahrung der Weltkulturerbestätten ist zugleich der besondere Auftrag zur Bildung verbunden.⁴ Die ausgewiesenen Orte und Stätten sind in besonderer Weise geeignet, den Umgang mit Vergangenheit bzw. Geschichte zu thematisieren und Bildungsprozesse zu initiieren,⁵ die Lehr- und Lernerfahrungen am Weltkulturerbe eröffnen und also zeigen, wie Lernwege im Geflecht von Geschichte, Gedächtnis und Gegenwart eine Form finden. In gleicher Weise sind es aber auch all jene Orte und jenes Erbe, das in *der unmittelbaren Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern* zu finden ist. Auch diese je besonderen Orte, die je besondere Architektur etc., eröffnen wie auch das Weltkulturerbe je für sich Perspektiven und Orientierungen im Geflecht von Vergangenheit, Gedächtnis und Gegenwart, die für Bildungsprozesse herangezogen und bearbeitet werden können.

Dabei ist grundlegend, dass das *Erbe* als ein »sozialgeformtes Symbolsystem« verstanden werden kann, »das durch Theologie, Ritus und Lebenspraxis Weltorientierung in Bezug auf die sozial verfasste Wirklichkeit bietet und den Einzelnen wie der Gesellschaft transzendierende Sinngebung«⁶ vermittelt. Diese Bestimmung des Gegenstandsbereiches der Kirchengeschichte, wie sie Volker

4 Der Bildungsauftrag an und mit den Weltkulturerbestätten ist durch die UNESCO u. a. in der Welterbekonvention Art. 27 (*Übereinkommen zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt*) festgehalten und als eine Selbstverpflichtung der Weltkulturerbestätten zu verstehen, die die Weltkulturerbestätten verantwortlich ausgestalten.

5 Derzeit wird in vielfältigen Kontexten an der Ausformulierung dieser Aufgabe, zu der das Weltkulturerbe herausfordert, gearbeitet. Die vorliegenden Überlegungen stellen insofern auch einen Beitrag im Rahmen der Ausformulierung und Konturierung einer *World-Heritage-Education* dar mit einer besonderen Perspektive auf Gestalt und Form des religiösen Erbes.

6 Vgl. dazu auch: Leppin, Volker: Kirchengeschichte zwischen historiographischen und theologischem Anspruch. Zur Bedeutung der Semiotik für das Selbstverständnis einer theologischen Disziplin; in: *Historiographie und Theologie. Kirchen- und Theologiegeschichte im Spannungsfeld von geschichtswissenschaftlicher Methode und theologischem Anspruch*, hg. von Wolfram Kinzig, Volker Leppin und Günter Wartenberg, Leipzig 2004, 223–234, 229.



Leppin herausgearbeitet hat,⁷ ist auch in unserem Zusammenhang, der Eröffnung von religiösen Lernwegen mit dem Frühmittelalter, hilfreich, die didaktische und methodische Aufgabe genauer zu erfassen: Denn der kommunikative und zugleich notwendig diskursive Prozess, der dann unterrichtlich im Umgang mit dem Frühmittelalter angestoßen wird, richtet sich aus auf die Theologie, den Ritus und die Lebenspraxis, die im religiösen Erbe wie besonders auch mit Kloster Lorsch exemplarisch vorgegeben sind. In der Begegnung mit dem Frühmittelalter sind das gleichsam Grundkonstanten, auf die immer Bezug genommen werden kann, um in Geschichte einzusteigen und um ihre religiöse Gestalt und Form zu erkunden. Dabei wird eine eigene religiöse *Grammatik* ins Spiel kommen müssen, die die Kommunikationsprozesse ausrichtet und strukturiert:

(1) Den Schülerinnen und Schülern muss es möglich sein, in eine Kommunikation mit dem Symbolsystem einzutreten, das sich mit dem Frühmittelalter erschließt; dazu brauchen sie eine Sprache, die sie in religiösen Bildungsprozessen lernen und diese neu zu buchstabieren befähigt; erst mit einer Grammatik der Sprache des Glaubens sind sie dann auch fähig, das religiöse Erbe neu und vertieft wahrnehmen und verstehen zu lernen.

(2) Es braucht Lernwege, die es den Schülerinnen und Schülern auch ermöglichen, in der Begegnung mit dem *geschichtlichen Erbe* in Hinsicht der je eigenen symbolischen Verfasstheit ihrer Lebenswelt in die Kommunikation einzutreten, um zu prüfen, zu probieren und zu eruieren, ob die mit dem Frühmittelalter eröffneten Perspektiven und Orientierungen für sie Geltung beanspruchen können oder nicht.

Die spezifische Grammatik des Glaubens bildet darum den Referenzrahmen für ein religiöses Lernen, innerhalb dessen auch die Begegnung mit dem Frühmittelalter stattfindet. Sie führt zu einer notwendigen, kritisch konstruktiven Wahrnehmung des Glaubens und zur Partizipation der Schülerinnen und Schüler an den Lebens- und Handlungsperspektiven christlicher Religion im Frühmittelalter unter Einbeziehung all jener Orientierungen, die für die Schülerinnen und Schüler jeweils Geltung haben; ein kritisch konstruktiver Umgang mit einem religiösen Erbe ermöglicht es dann, sowohl das Frühmittelalter als geschichtliche und historische Größe zu erfassen, wie auch ein Verstehen im Umgang mit ihm zu gewinnen, das zeigt, dass Geschichte/Vergangenheit(n) die Gegenwart unmittelbar herauszufordern in der Lage ist.

⁷ Vgl. dazu ausführlich: Leppin, Volker: Kirchengeschichte zwischen historiographischen und theologischem Anspruch, 229.



Die »transzendierende Sinngebung«, wie Volker Leppin formuliert, zeigt dabei die besondere Bedeutung von Religion und religiösen Lebensformen auf, die eben nicht nur für die kirchengeschichtliche Reflexion und Forschung, sondern auch für religiöse Bildungsprozesse von grundlegender Bedeutung sind. Deshalb führt die Begegnung mit dem Frühmittelalter die Lernenden dazu, nicht nur etwas über das Frühmittelalter zu wissen, sondern vielfältige und facettenreiche Perspektiven wahrzunehmen und ihnen nachzugehen. Volker Leppin legt darum auch den Anspruch dar, dem sich eine Kirchengeschichtsdidaktik stellen muss:

»Die Umwelt von Kindern und Jugendlichen ist von einer Fülle von Symbolen umgeben, die geschichtlich geformt sind und in sich Geschichte tragen. Ja, in vielen Fällen reicht diese Formung durch die Christentumsgeschichte auch über explizite ikonologische und ikonografische Programme hinaus. Das alte Gestühl einer Kirche kann ebenso als Zeichensprache für das seinerzeitige soziale Gefüge gelesen werden wie gelegentlich der Grundriss einer Stadt – etwa im Falle Speyers, wo die Hauptachse geradezu auf den Altar zuläuft.«⁸

Um der Schwierigkeit wie Notwendigkeit der Bildungsaufgabe religiösen Lernens im Geflecht von Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart genauer nachgehen zu können und Konturen religiösen Lernens zu formulieren und zu beschreiben, zeigt die Begegnung mit Kloster Lorsch *exemplarisch* die Schwierigkeit auf, die sich demjenigen stellt, der an und mit dem Bezug auf Geschichte/Frühmittelalter religiöse Lernprozesse ausgestalten will: Wie ist also ein Zugang zu diesem Netz von Bezügen möglich, der sich etwa mit dem Weltkulturerbe oder aber auch mit anderen Orten der Erinnerung auftut? Wie kann es gelingen, dass der Umgang mit vergangenem Erbe mehr sein kann als nur eine archivalische und also für Kinder und Jugendliche »letztlich fremde Angelegenheit«⁹ bzw. eine Angelegenheit, der sie begegnen »als fremdgewordene Überreste vergangener Zeit, deren Hineinreichen in die Gegenwart der eigenen Erschließung bedarf«?¹⁰

Museumspädagogisch ist diese Aufgabe im Museumszentrum von Kloster Lorsch bearbeitet worden und damit in eigener und sehr spezifischer Weise ein Zugang zu Kloster Lorsch und also dem Frühmittelalter eröffnet: Die Ausstellung

8 Leppin, Volker: Wozu brauchen Kinder und Jugendliche heutzutage die Auseinandersetzung mit (Themen) der Kirchengeschichte; in: ZPT 4, 2007, 311–320, 317. (Volker Leppin greift in diesem Zusammenhang auf Arbeiten von Stefan Weinfurter zurück: Weinfurter, Stefan: Herrschaft und Reich der Salier. Grundlinien einer Umbruchszeit, Sigmaringen 1991, 38–43).

9 Leppin, Volker: Wozu brauchen, 317.

10 Leppin, Volker: Wozu brauchen, 315.



gibt eine eigene Antwort, die aus der Schwierigkeit gewonnen ist, nur wenige Quellen, historische Kenntnisse und wenige architektonische Reste aber doch die Torhalle zur Verfügung zu haben. Die Ausstellung beginnt leitmotivisch mit einem Text des Heiligen Benedikt: Weil die Quellenlage in Kloster Lorsch nicht sehr breit ist, stellt sich die Frage nach dem Anfang, danach, wie ist auf Kloster Lorsch zuzugehen – man könnte auch so formulieren: Wie ist Kloster Lorsch heute gegenwärtig?

Ihr soll entsprochen werden, indem ein zeitgeschichtlicher Bezug aufgenommen wird, der dazu verhilft, in die Zeit des Frühmittelalters einzutreten. In der Person und Gestalt des Heiligen Benedikt eröffnen sich Bezüge zu dem Erbe, das mit Kloster Lorsch verbunden, aber freilich nicht mit ihm unmittelbar identisch ist. Der Heilige Benedikt und also die Benediktiner stehen für den Anfang von Kloster Lorsch und seiner Besiedelung durch die Benediktiner:

»764 schenkten die Stifter, ... das an der Stelle des später Altenmünster genannten Ortes gegr. Eigen-Klr. (Kloster) ihrem Verwandten Bf. (Bischof) Chrodegang v. Metz, der die Niederlassung v. Mönchen aus Gorze besiedeln ließ. ...«.¹¹

Dazu ist in der Ausstellung ein Ausschnitt aus der Regel des Benedikt zu lesen, die die Orientierung und Perspektiven formuliert, nach denen im Kloster gelebt wurde. Dieser Auszug macht die Lebensform deutlich, die »das klösterliche Gemeinschaftsleben nach innen und außen, geistlich und leiblich«¹² regelt; das Leben im Kloster ist bestimmt vom Ausharren im Diesseits und ausgerichtet auf die eschatologische Hoffnung, auf ein zukünftiges Leben in Gottes Reich. Es ist eine Lebensform, in der die Mönche »in Geduld an den Leiden Christi Anteil haben« und also eine von Christus her bestimmte Lebensform; als »Weg der Gebote Gottes« würdigt er die, die diesen Weg auf sich nehmen:

»es begann mit Benedikt ... – Wir wollen also eine Schule für den Dienst des Herrn einrichten. Bei dieser Gründung hoffen wir, nichts Hartes und nichts Schweres festzulegen. Sollte es jedoch aus wohlüberlegtem Grund etwas strenger zugehen, um Fehler zu bessern und die Liebe zu bewahren. Dann lass dich nicht sofort von Angst verwirren und fliehe nicht vom Weg des Heils; er kann am Anfang nicht anders sein als eng. Wer aber im klösterlichen Leben und im Glauben fort-

11 Vgl. Schefers, Hermann: Art.: Lorsch; in: LThK 6, 1997, 1056–1058, 1056.

12 Geschichte des Christentums I/2, Frühmittelalter – Hochmittelalter; hg. von Carl Andresen und Adolf Martin Ritter, Stuttgart, Berlin, Köln 1995, 31.



schreitet, dem wird das Herz weit, und er läuft in unsagbarem Glück der Liebe den Weg der Gebote Gottes. Darum wollen wir uns seiner Unterweisung niemals entziehen und in seiner Lehre im Kloster ausharren bis zum Tod. Wenn wir so in Geduld an den Leiden Christi Anteil haben, dann werden wir gewürdigt, auch mit ihm sein Reich zu erben«. ¹³

Freilich führt die Begegnung mit dem Mönchtum und dieser Ausschnitt der *Regula Benedicti* auch zu einer Wahrnehmung christlichen Lebens, das der Kritik ausgesetzt werden muss, insofern bereits mit diesem Anfang – »es begann mit Benedikt ...« – immer auch eine Frage verbunden ist: Wie findet sich diese in ihren Anfängen und noch vor aller Klerikalisierung¹⁴ realisierte mönchische Lebensform im Geflecht von Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart vor? Als eine erstrebenswerte, auch heute noch Geltung beanspruchende? Oder ist die Unterscheidung in Priester, Mönche und Laien, die sich im Frühmittelalter immer deutlicher herausgebildet und formiert hat, ein Verweis auf eine Gestalt von Kirche, die heute in ekklesiologischer wie ökumenischer Hinsicht kritisch bearbeitet und reflektiert werden muss?

Mit der Konzentration auf Kloster Lorsch und mit dem »es begann mit Benedikt ...« sind implizit Themen formuliert, die sich durchtragen bis heute und an Aktualität nichts verloren haben; sei es der Trend des zeitweisen Rückzugs in ein Kloster, dem viele Menschen heute nachgehen oder sei es die reformatorische Bestimmung der Gestalt und Form von Kirche als Gemeinschaft der Heiligen, die gerade nicht der im Frühmittelalter sich verstärkenden Unterscheidung von Laien und Priestern aufsitzt, sondern radikal kritisiert. Zugleich stellt sich aber auch mit einem solchen ersten Zugang zum Erbe von Kloster Lorsch die Aufgabe, die mit der Regel des Heiligen Benedikt gegebenen theologischen Fragen sorgfältig zu reflektieren: Was also heißt »Weg der Gebote Gottes«? Wie wird das je eigene irdische Leben wahrgenommen? Als ein Ausharren in Geduld? Was heißt Anteilhabe an den Leiden Christi? Wie formt die Passion Jesu Christi das Leben aus dem Glauben?

Mit Hilfe der *Regula Benedicti* ist der Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen auch das Weltkulturerbe zu entdecken ist und wahrgenommen werden kann. Es ist also eine Art geschichtlicher Zugang über das sich konstituierende Mönchtum, dessen Anfänge in besonderer Weise durch den Heiligen Benedikt bestimmt sind.

13 Aus: Die Benediktsregel. Lateinisch/Deutsch, mit der Übersetzung der Salzburger Äbtekonzferenz, hg. von P. Ulrich Faust OSB, Stuttgart 2009, Prolog, Zeile 45–50.

14 Angenendt, Arnold: Geschichte der Religiosität im Mittelalter, 334.



Es ist ein Zugang, der dazu verhilft, den konkreten Geschichtsort Kloster Lorsch einzuordnen und perspektivenreich zu erfassen. Diese Weise der Annäherung ist museumspädagogisch angelegt und motiviert dazu, dem Frühmittelalter auf die Spur zu kommen, wobei aber zugleich auch deutlich wird, dass mit diesem Beginn auch *sofort* Fragen aufgegeben sind, denen sich eine Beschäftigung und insbesondere eine religionspädagogische wie religionsdidaktische Beschäftigung mit dem Weltkulturerbe Kloster Lorsch unweigerlich stellen muss.

Wie und auch dass solche kirchengeschichtliche Begegnung und Reflexion an je bestimmten anderen Orten möglich ist und wie dann die Zugänge ausgestaltet werden müssen, sodass daran Lernen möglich ist, muss jeweils mit dem konkreten Geschichtsort neu reflektiert und ausgearbeitet werden. Jeder Ort eröffnet eine eigene Anstrengung der Reflexion darüber, wie an und mit ihm Lernen eröffnet werden kann. Exemplarisch zeigt die museumspädagogische Entscheidung, mit dem Heiligen Benedikt die Ausstellung zu beginnen, den Reichtum und die Vielfalt einer Beschäftigung mit Kloster Lorsch auf, wobei damit zugleich auch die kritische Aufgabe verbunden ist, eben nicht einem verklärten romantischen Blick in die Vergangenheit aufzusitzen. Museumspädagogisch wurde dem in eigener Weise entsprochen. In religiösen Bildungsprozessen geht es entsprechend um solche Anfänge, um *Anfänge* eines Lernens und Unterrichtens mit dem Frühmittelalter, um Anfänge in wenig vertrautem und bisweilen auch sehr fremdem Kontext, die freilich *auch* unterrichtlich mit dem Heiligen Benedikt begonnen werden können.

→ Ü 1: Wie mit dem Frühmittelalter beginnen?

1.2 Religiöses Erbe, Vergangenheit(en) und Kreativität

Nach diesen einführenden Hinweisen, die die hermeneutische Aufgabe deutlich machen, zu der der Umgang mit Geschichte herausfordert, ist nun in didaktischer Hinsicht genauer zu fragen, zu welchen Lernformen ein Umgang mit Geschichte und also Vergangenheit provoziert. Weil sie nicht einfach zur Verfügung stehen, sondern die jeweils bestimmten Perspektiven erarbeitet werden müssen, ist ein Umgang mit Geschichte neben der historischen Verifikation auch notwendig kreativ und wenn man so will auch spekulativ angelegt. Neben der wohl eher vertrauten Arbeit an Geschichte, die Schülerinnen und Schüler aus dem Geschichtsunterricht kennen, bedarf es im Umgang mit Vergangenheit auch



solcher Formen des Lernens, die dem rekonstruktiven, kreativen bzw. spekulativen Umgang entsprechen. Es bedarf um der Geschichte willen eines solchen Zugangs, der abhebt auf die kreative und entdeckende Durchdringung von Geschichte und also Vergangenheit/en. Dieses grundlegende Moment ist ein Maßstab, der jegliche unterrichtliche Arbeit bestimmen muss, denn erst so ist gewährleistet, dass auch die didaktischen Lernwege nicht einem positivistischem Geschichtsverständnis aufsitzen. Auf diese Weise ist auch gewährleistet, dass von den Schülerinnen und Schülern ein Umgang mit Geschichte gelernt wird, der aus dem Respekt gewonnen ist, Geschichte eben nicht zur Verfügung zu haben bzw. nicht in die Verfügung nehmen zu können. Etwa der Aspekt der verschwiegene Geschichte oder aber auch all jene Geschichten derer, denen ihre Lebensgeschichte verweigert wurde, die ungeschriebene Geschichte und die ungeschriebenen Geschichten, sind gerade dann einbezogen und mahnen zur Erinnerung, wenn es keine Namen, Orte etc. mehr gibt bzw. zu geben scheint.¹⁵

In der folgenden Darstellung soll mit dem Weltkulturerbe Kloster Lorsch ein Umgang mit Geschichte eingeübt werden, der *exemplarisch* für einen Umgang mit Geschichte überhaupt steht. Insofern ist hier auch daran gedacht, ausgehend von einem schwierigen Thema religiöser Bildung, dem Frühmittelalter, diesen historischen wie zugleich kreativen und spekulativen Umgang mit Geschichte vorzuführen. Die vorliegenden Überlegungen erhoffen sich, dass dieser didaktische Umgang mit Geschichte dazu anleitet, weiterhin mit Vergangenheiten zu arbeiten und auch auf solche Aspekte von Geschichte zurückzugreifen, die sich zunächst als sperrig und wenig vertraut oder gar fremd zeigen. Der Exemplarität dieses Vorgehens ist es darum geschuldet, dass immer wieder auf das Frühmittelalter rekurriert wird und sehr sperrige und fremde Themen aufgegriffen werden, die sich zunächst nicht unmittelbar als Themen religiöser Bildungsprozesse verstehen.

Es wird also insistiert, an solchen Themen zu arbeiten, die auf ein wenig vertrautes Terrain führen und gerade so die religiöse Lernaufgabe erweitern und vertiefen helfen. Darin steckt auch eine Attraktivität, an fremden Aspekten von Geschichte zu arbeiten und sich nicht immer auf vertrautem Gebiet zu bewe-

15 Dieser Aspekt kann hier nur kurz benannt werden, soll aber auf einen notwendigen Diskurs zum Umgang mit Geschichte verweisen; dass hier dringend Aufmerksamkeit in Hinsicht von Bildungs- und Erziehungsprozessen geboten ist, soll unterstrichen werden; vgl. dazu grundlegend Maset, Michael: *Diskurs, Macht, Geschichte. Foucaults Analysetechniken und die historische Forschung*, <Campus Historische Studien 32> Frankfurt/New York 2002. Ebenfalls sei in diesem Zusammenhang auf die Gender-Debatte verwiesen, die als grundlegender Bezugspunkt eines Umgangs mit Geschichte festgehalten werden muss; vgl. auch dazu einführend Maset, Michael: *Normiertes und gelebtes Geschlecht. Frühneuzeitliche Frauen- und Geschlechtergeschichte zwischen Konstruktion und Existenzweise*; a. a. O., 203–217.



gen, das sich manchmal sehr abschleift und nur noch wenig Aufmerksamkeit zu erzeugen in der Lage ist: Das hat sowohl Konsequenzen für die Lernenden als auch die Lehrenden. Im Fremden liegt oft mehr Potential für die Aufmerksamkeit als im zu Vertrauten. Weil auch das Frühmittelalter christliche Religion und also ein religiöses Erbe zur Sprache bringt, eignet sich darum auch ein Zugang über das Frühmittelalter für religiöse Bildungsprozesse; gerade mit ihnen wird das im Diskurs zu erarbeiten möglich, was sich wegen seiner Fremdheit dem Diskurs entzieht. Die Exemplarität verweist darauf, dass das Frühmittelalter bis heute herausfordert, auch gerade mit Themen, die scheinbar nicht modern bzw. postmodern anmuten und es in vielerlei Hinsicht doch sind! Ob modern, spät-modern oder postmodern – das sei zunächst dahingestellt.

1.3 Kulturerbe und religiöses Erbe

Eine besondere Fragerichtung gibt die Gestalt und Form des *religiösen Erbes* vor, das mit dem *Kulturerbe* unauflöslich verbunden ist und das im Zusammenhang der vorliegenden Studie auf seine Tragfähigkeit in (religiösen) Lernprozessen untersucht und ausgearbeitet werden soll. Auch hier liegen bisher keine ausführlichen Bearbeitungen vor, die das religiöse Erbe und insbesondere das der Weltkulturerbestätten genauer in den Blick nehmen.¹⁶ Dabei rückt der Zusammenhang von Kultur und Religion/bzw. Christentum ins Blickfeld der Reflexion, der dazu veranlasst, dem religiösen Erbe inmitten des Weltkulturerbes nachzugehen, um Religion/Christentum eben nicht gleichbedeutend mit Kultur zu verstehen und dadurch das Erbe allein auf Kultur zu reduzieren: Inmitten der wissenschaftlichen Reflexion des kulturellen Erbes stellt sich darum immer auch die Frage nach der Gestalt und Form von Religion,¹⁷ die in je eigener Weise das kulturelle Erbe,

16 Vgl. dazu erste Ausführungen in: World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes; hg. von Jutta Ströter-Bender; <Kontexte Bd. 4> Marburg 2010.

17 Volker Leppin verweist in seinen Überlegungen zu einer Kirchengeschichtsdidaktik darauf, dass »in der kulturellen Zeichenwelt der Gegenwart« auch jene »religiöse Zeichen« wahrzunehmen sind, die für Kinder und Jugendliche jedoch »ihre Eindeutigkeit« verloren haben. (Leppin, Volker: Wozu brauchen, 316f). Insofern steht also die Kirchengeschichtsdidaktik vor der unterrichtlich zu arrangierenden Aufgabe der Dechiffrierung der kulturellen Symbolwelten, die aber wiederum nur dann erfolgen kann, wenn auch die Sprache gelernt wird, die christliche Religion zu erschließen ermöglicht. Vgl. dazu meine Überlegungen: Schoberth, Ingrid: ›Glauben-lernen‹ heißt eine Sprache lernen – Zur Performance der Heiligen Schrift im Religionsunterricht; in: rhs 45, 2002, 20–31.



die Architektur, die besonderen Orte etc. geprägt hat und welche Konturen und Perspektiven sich dabei zeigen und wahrnehmen lassen.¹⁸ Eingebunden bleibt auch dieses Vorgehen in das Bildungsanliegen einer World Heritage Education, das interkulturell ausgerichtet ist, wobei freilich mit der besonderen Frage nach der Kontur religiöser Lernprozesse ein eigener Schwerpunkt auf die Wahrnehmung und didaktische *Vermittlung des religiösen Erbes* des Weltkulturerbes gelegt werden soll.

Seine Berechtigung findet dieses Vorgehen darin, dass es gerade in einer theologischen Perspektive nicht darum gehen kann, sich von *Kultur* abzugrenzen. Ausgehend von einem sehr offen verstandenen Begriff von Kultur, der aus seiner Funktion heraus wahrgenommen wird, steht also Kultur für die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Wirklichkeit (Popularkultur, Alltagskultur, Religionskultur usw.), der auch das Moment von Religion zugehört bzw. differenziert wahrgenommen werden kann, aber doch nur in der Bezogenheit aufeinander seine besondere Gestalt hat.¹⁹ Christliche Religion hat ja gerade darin ihr besonderes Profil, dass sie sich nicht ängstlich aus dem Kontext Kultur heraushält, um ihre Gestalt und Form zu schützen, sondern dass es zur Gestalt christlicher Religion und zum gleichsam öffentlichen Ausdruck christlichen Glaubens gehört, dass er sich in die Welt hinein auslegt. Diese immer gegebene, offensive Form des Glaubens drückt sich besonders darin aus, dass zu christlicher Religion auch die Gestalt von je spezifischer Religionskritik gehört; sie ermöglicht eine verantwortliche theologische Reflexion und stellt sich dieser Aufgabe immer wieder neu.

Für die Arbeit am Weltkulturerbe aus religiöser Perspektive wäre darum festzuhalten, dass sie nicht in Form der Abgrenzung von Religion zur Kultur und *vice versa* sich vollzieht, sondern vielmehr durch den engen Verweisungszusammenhang beider aufeinander sich die Chance eröffnet, diesen Verweisungszusammenhang immer genauer verstehen zu lernen, zumal auch die Tatsache gilt, dass Theologie immer kulturell vermittelt ist, »also nie selbst Gottes Wort, sondern allenfalls Zeugnis von Gottes Wort ...«. Freilich ist die Differenzierung bzw. die Unterscheidung beider ebenfalls zu beachten, damit nicht falsche und bisweilen

18 Vgl. Leppin, Volker: Wozu brauchen, 312: Die Aufgabe der Kirchengeschichtsdidaktik wird hier ausgehend von einem semiotischen Verständnis von Kirchengeschichte formuliert und das Lesbarmachen der »kulturell geformten Zeichen« des Glaubens als wesentliche Aufgabe betont.

19 Vgl. dazu Geertz, Clifford: Religion als kulturelles System; in: ders.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/Main 1987, 46.: Geertz definiert Kultur in semiotischer Perspektive und bestimmt sie als »historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein Symbol überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln.«



verhängnisvolle Übereinstimmungen geschehen. Wolfgang Schoberth betont darum in seinen Überlegungen zu einem Verhältnis von Kultur und Christentum folgenden Aspekt:

»Freilich folgt aus der Wahrnehmung dieser Differenz auch das Bewusstsein dafür, daß keine bestimmte Kultur als gottgewollt – oder, was in der argumentativen Funktion letztlich dasselbe ist: als vom historischen Stand der Dinge vorgeschrieben – ausgegeben werden kann. Nicht schon der Rekurs auf Kultur ist damit strittig, sondern die Verabsolutierung meiner oder unserer Kultur.«²⁰

Die interkulturelle Auseinandersetzung mit dem Weltkulturerbe muss auf diesem Hintergrund als eine *diskursive Auseinandersetzung* beschrieben werden und fördert insofern ein diskursives Lernen,²¹ das in die Wahrnehmung des Erbes und auch seiner christlichen Perspektiven führt, ohne diese zu verabsolutieren, sie aber dennoch in ihrer besonderen *kanonischen* Geltung deutlich macht bzw. deutlich werden lässt.²² Das Weltkulturerbe kann insofern in je besonderer Weise Geltung für das Leben heute beanspruchen, die durch eine Auseinandersetzung mit ihm angestoßen wird – etwa auch in religiösen Bildungsprozessen. Bildungsprozesse, die dem geschichtlichen Erbe und also auch dem Weltkulturerbe Raum geben, sind darum immer auch Bildungsprozesse, die das Verhältnis von Christentum/christlicher Religion und Kultur eben nicht einfach außer Acht lassen, sondern sich diesen Verhältnisbestimmungen immer wieder neu und in kritisch konfrontativer wie auch in kritisch weiterführender Weise neu stellen müssen:

In Hinsicht der *didaktischen Vermittlungsarbeit* gibt es demnach verschiedene Zugänge, um das Weltkulturerbe zu entdecken: Möglich ist ein *kulturoffener Weg* –

20 Wolfgang Schoberth: Wieviel Kultur braucht das Christentum? Wieviel Christentum braucht die Kultur?; in: bbRf Heft 6, Bayreuth 2002, 1–53, 15.

21 Vgl. dazu insgesamt meine Überlegungen zu Form und Gestalt religiösen Lernens: Schoberth, Ingrid: Diskursive Religionspädagogik, Göttingen 2009.

22 Angemessen und m. E. überzeugend ist dabei freilich, wenn das Gedächtnis, auf das hier immer wieder rekurriert wird, nicht unterbestimmt als kollektives, kommunikatives bzw. kulturelles Gedächtnis, sondern als kanonisches Gedächtnis verstanden wird: »Der Kanon bündelt eine Mehrzahl von kulturellen Gedächtnissen und ermöglicht gerade aus der verschieden orchestrierbaren Polyphonie heraus ein lebendiges kulturelles, eben ein kanonisches Gedächtnis.« (Welker, Michael: Kommunikatives, kollektives, kulturelles und kanonisches Gedächtnis; in: JBTh 22, 2007, 321–331, 330). Vgl. Bedford-Strohm, Heinrich: Eine Öffentliche Theologie in Europa – und der Beitrag für eine europäische Erinnerungskultur; in: Erinnern, um Neues zu wagen. Europäische Gedächtniskulturen. Evangelische Perspektiven; hg. von Peter Bubmann, Roland Deinzer und Hans Jürgen Luibl, <Sonderband der Arbeitshilfe für den RU an Gymnasien> Nürnberg 2011, 61–76, 68 f.



d. h. das Weltkulturerbe als Erbe unserer Kultur ernst zu nehmen und lernen, es zu würdigen. Zugleich zeigt sich aber auch gerade in Blick auf religiöse Bildungsprozesse die Möglichkeit eines *theologieoffenen Weges*, indem ausgehend von den Frömmigkeitsformen, der Architektur, den Orientierungen des christlichen Glaubens des Frühmittelalters etc. ein Diskurs eröffnet wird, der durch unterschiedliche Wahrnehmungen und Entdeckungen hindurch nach der Geltung des religiösen Erbes heute in kritisch konstruktiver Weise zu fragen aufgibt. Dabei kann freilich auch der Bezugsrahmen deutlich werden, den Christen teilen und von dem her sie leben: Evangelium. Auf dem theologieeröffnenden Weg zeigen sich dann auch die Konturen, die aus dem Evangelium gewonnen sind und stellen die Frage nach dem Verhältnis von Christentum und Kultur immer neu.

Weil der Begriff Kultur in der Bezeichnung Weltkulturerbe dem Erbe seine Gestalt gibt, wird also die Bildungsarbeit in Bezug auf das jeweilige Weltkulturerbe immer wieder in eine Auseinandersetzung mit der Kultur führen, die im je bestimmten Erbe begegnet. Diese Begegnung braucht die Gestalt und Form einer kritisch konstruktiven Reflexion, die dann zur Bildung beiträgt, wenn deutlich bleibt, »daß das selbstverständlich Vorausgesetzte immer wieder der Bestätigung und der Kritik bedarf.«²³ Die Begründung von tragenden kulturell geformten Orientierungen wie deren immer wieder neu zu vollziehende kritische Wahrnehmung ist ein Charakteristikum dessen, was es heißt, in spezifischen Kontexten zu leben und Perspektiven und Orientierungen auszubilden.

Die Arbeit am Weltkulturerbe muss sich zugleich dem religiösen Erbe zuwenden, das mit Kloster Lorsch vorgegeben ist. An ihm und mit dem von ihm gegebenen Perspektiven kann auch einer genauen und notwendigen Reflexion des religiösen Erbes entsprochen werden, die mit dem Weltkulturerbe aufgegeben ist, und dazu die Bildungsaufgabe ausformuliert und bearbeitet werden, die dieser besondere Bezug vorgibt. Diese Bildungsaufgabe markiert eine *Lernaufgabe*, die sich immer auch durch den unmittelbaren Bezug auf Orte der Vergangenheit für (religiöse) Bildungsprozesse stellt: Um in den Umgang mit Geschichte einzuüben und sich von Geschichte auch formen, kritisch beeindruckt und herausfordern zu lassen, ist die Perspektive auf Orte der Vergangenheit immer auch notwendig zu berücksichtigen; insbesondere durch die Unmittelbarkeit von Vergangenheit, von Orten und Architektur etc. in der unmittelbaren Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern, wird der Blick auf das eigene Leben und seine Einbindung in einen spezifisch kulturellen und auch religiösen Zusammenhang möglich und trägt dazu bei, die eigene Lebensgeschichte, die mich umgebenden Lebenswelt,

23 Schoberth, Wolfgang: Wieviel Kultur braucht das Christentum?, 30.



vertieft verstehen zu lernen.²⁴ Die Bildungsaufgabe *Umgang mit Geschichte lernen* wird also nicht nur von Seiten der Weltkulturerbestätten verantwortet, sondern stellt sich mit jedem Moment, der den Rückblick in die Vergangenheit eröffnet und zu einem Umgang damit anleitet.²⁵

Es bleibt das *besondere Verdienst* der Weltkulturerbestätten, dass damit die oft verdrängte Frage nach dem Umgang mit Vergangenheit wieder und immer neu ins Bewusstsein gehoben wird und zu beantworten aufgegeben ist: Insofern sind die Weltkulturerbestätten *Impulsgeber* für eine grundlegende, bleibende und unhintergehbare Aufgabe, den Umgang mit Geschichte und also Vergangenheit/en zu lernen.

Dieses Lernen ist mit den *Signaturen* zu beschreiben, die in der Kirchengeschichtsdidaktik ausformuliert wurden und dazu verhelfen, den Umgang mit Geschichte immer neu und am je konkreten Ort einzuüben. Diese Signaturen tragen dazu bei, das religiöse Erbe in seiner Weite und in der Vielfalt seiner Facetten berücksichtigen zu können ohne sich dabei der Geschichte eigenwillig zu bemächtigen. Die Signaturen eröffnen gleichsam methodologische Perspektiven, die für einen Umgang mit Geschichte und Vergangenheit(en) grundlegend sind. Insbesondere geht es dabei um die Signatur der *Rekonstruktivität* und die damit aufgegebenen Aufgabe, die Gedächtnisinhalte und Orte nicht dem Vergessen preiszugeben; sie sind Gegenstand der Re-konstruktion, die einen spezifischen Zugang zu Geschichte festhält. Die Signatur der *Reflexivität*²⁶ führt in die Bemühung um das Auffinden von prägenden Orientierungen und Perspektiven der Vergangenheit, die wiederum bis in die Gegenwart ihre Geltung nicht verloren haben und

24 Dieser Aufgabe wurde vor allem im Rahmen der *Gedenkstättenpädagogik* nachgegangen. Bildung ist darum immer wieder neu herausgefordert, diese Aufgabe, *in den Umgang mit Geschichte einzuüben, aufzunehmen und zu bearbeiten*. Vgl. dazu grundlegend: Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz; in: ders.: Stichworte. (Kritische Modelle 2.) Frankfurt/Main 1969, 84–101.

25 Vgl. das Anliegen von Hubertus Halbfas, der immer wieder betont hat, dass Lernen sich nicht nur in Schul-Räumen vollzieht, sondern immer auch auf die konkreten Lebensräume der Lernenden bezogen sein muss; vgl. Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße; 4. Auflage Düsseldorf 1989: Lernen wird als räumliche Erfahrung wahrgenommen und damit die Raumerfahrung des Menschen überhaupt als »grundlegender Teil seiner Existenz. Die familiäre Lebenswelt, die Beschaffenheit des Hauses, der Nachbarschaft, des Dorfes oder der Stadt, die heimatliche Landschaft ... das alles sind Raumbezüge, in denen der Mensch sich orientieren und sich selbst verstehen lernt.« (a. a. O., 167). Dieses Verstehen wird freilich erweitert und vertieft durch die Wahrnehmung der diese Lebenswelt bestimmenden Lerngegenstände christlicher Religion wie aber auch etwa der Weltkulturerbestätten, die so auch durch die Lernenden entdeckt und wahrgenommen werden.

26 Vgl. ausführlich dazu: Noormann, Harry: Einsicht und Erinnerung. Anfragen zur Reinspektion der Kirchengeschichtsdidaktik; in: ZPT 4, 2007, 321–338, 324.

Welche Relevanz hat das Frühmittelalter für religiöse Bildungsprozesse in Schule (Sek. II) und Gemeinde heute? Der Blick in die vorreformatorische Vergangenheit fordert heraus und fördert religiöse Bildungsprozesse verheißungsvoll.

Kloster Lorsch dient in exemplarischer Weise als Bezugspunkt, auch andere Geschichtsorte in der je eigenen unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden eignen sich, die diskursiven Unterrichtswege fruchtbar zu adaptieren.

Die Autorin

Dr. Ingrid Schoberth ist Professorin für Praktische Theologie / Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Heidelberg.

ISBN 978-3-525-70150-8



9 783525 701508

www.v-r.de