

Religiöse Kulturhermeneutik und religiös-kulturelle Identität in einer pluralen Schule

von
George Reilly

Abstract

Als kulturelle Praxis ist der Religionsunterricht in Mechanismen um Sicherung von Macht verstrickt. Kulturelles Handeln im Religionsunterricht setzt kulturelle Ressourcen voraus, die im Sinne eines kulturellen Kapitals nicht gleichmäßig verteilt sind. Mit diesem kulturellen Kapital wird symbolische Gewalt ausgeübt, um gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse zu sichern. Der kreative Umgang mit Produkten der populären Kultur macht es möglich, den herrschenden Machtverhältnissen zu entkommen. Religionsunterricht hat die Aufgabe, ein Bewusstsein für die Verstrickung bürgerlich-kultureller Formen der christlichen Überlieferung in Herrschaft zu entwickeln. Gleichzeitig soll der Unterricht sich das utopische Potenzial populärer Kultur didaktisch zu Nutze machen und gleichzeitig die Widersprüche dieser Kulturform thematisieren.

Vorbemerkung

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat es eine Verschiebung bzw. eine Wende in der Theologie gegeben, die für uns heute selbstverständlich ist und uns weiterhin noch beschäftigt. Man redet von der anthropologischen Wende in der Theologie, von der Wende zur gelebten Religiosität in der Praktischen Theologie, von der Schülerorientierung in der Religionsdidaktik. Inzwischen gibt es nicht nur eine Theologie des Volkes (Integrierte Gemeinde in München), sondern auch eine Kindertheologie und verhaltener, eine Theologie von Jugendlichen (F. Schweitzer). Diese Wende / Verschiebung von einer Beschäftigung mit einer überzeitlichen Größe – mit dem depositum fidei – zu einer Alltags-Theologie findet ihre Korrespondenz in den Kulturwissenschaften. Auch hier steht die Analyse von Kultur in alltäglichen Zusammenhängen und nicht die Analyse der „hohen Künste“ (Theater, Literatur, Musik, Tanz) im Vordergrund.

Heute wird Kultur als untrennbar verbunden mit der Praxis des gesellschaftlichen Alltags verstanden. Sie umfasst die Gesamtheit der Lebensformen, alles (Sprechen, Denken, Handeln, Essen, Trinken, Sich-Kleiden), was von Menschen hervorgebracht wird, das den Alltag gestaltet.¹ Kultur ist mehr als eine rein funktionale Gestaltung des Alltags. Sie ist das Ergebnis der Symbolisierungsfähigkeit des Menschen, indem er mit Gegenständen, mit Handlungen, seine Vorstellungen, Ideen, Sehnsüchte nach einem Leben mit Sinn, nach einem erfüllten, gelungenem Leben zum Ausdruck bringt. „Als Kulturwesen ist er (der Mensch) mehr als eine Überlebensmaschine, er sucht vielmehr nach dem guten Leben, er sucht seine Heimat, sich selbst.“ (Bischof Franz Kamphaus, anlässlich der Eröffnung des Hauses am Dom, Frankfurt).² Durch die Symbolisierungsleistung werden Gegenstände, Handlungen zu Ausdrucksmitteln, Fixpunkten, zu Deutungsmustern, die den gesellschaftlichen Alltag mitgestalten und Orientierung geben.

¹ Dieses umfassende Konzept von Kultur wird im angelsächsischen „cultural studies“ Ansatz und vom französischen Soziologen Pierre Bourdieu vertreten.

² KAMPHAUS 2007, 2.

1. „Religiöse Kultur“: eine Arbeitsdefinition

Kultur im Sinne einer religiösen Kultur wird als ein Symbolhorizont verstanden, ein gewachsenes, zusammengehörendes „System“ von Vorstellungen in konkreter symbolischer Gestalt, das Halt in den Unsicherheiten des Lebens gibt. Dieser Symbolhorizont kann Halt im Leben geben, weil er zwischen den Unsicherheiten des Lebens und der Sehnsucht nach Orientierung, nach einem gelungenen sinnvollen Leben vermittelt. Christliche Symbole nehmen die Unsicherheiten des Lebens auf (das Leid z.B.), beziehen sich auf die biblische Zusage Gottes und bringen diesen Bezug in einer konkreten Gestalt zum Ausdruck (das Kreuz) und bergen zugleich die Hoffnung, dass die Erfahrung des Leids im Leben nicht das letzte Wort haben wird. Ein solches Symbol weist über die Erfahrung des Leids hinaus. Als Zeichen vermittelt es im Voraus, antizipierend, ein Leben mit Sinn. In diesem Sinne hat der Symbolhorizont der christlichen Kultur ein Hoffnungspotential.

2. Fragestellung

Die Frage, die ich zur Sprache bringen will, lautet: Wie kann eine konkrete Gestalt des Symbolhorizonts des christlichen Glaubens, die kulturelle Form, das Hoffnungspotential des Glaubens, seine messianische Botschaft einer gerechten und friedlichen Welt in einer pluralen globalisierten Gesellschaft aussehen? Und zweitens, was bedeutet es, wenn man Schule und Religionsunterricht als Formen kultureller Praxis und die Unterrichtenden als Kulturarbeiter versteht?

3. Durchgang: Kultur und Macht

In dem Verständnis von Kultur, das ich in den Vordergrund stellen werde, geht es vor allem darum, den prozessualen Charakter von Kultur – die Entstehung, die (Re-)Produktion und Rezeption von Kultur(en) – von den Akteuren her hervorzuheben und zu untersuchen.

In dieser Vorstellung ist Kultur mit dem Alltag, mit alltäglichen Lebensverhältnissen, mit sozialen, ökonomischen und gesellschaftspolitischen Verhältnissen und Machtstrukturen verbunden. Weil es unterschiedliche Lebensbedingungen, unterschiedliche Lebensverhältnisse in einer Gesellschaft gibt, mit unterschiedlichen und ungleichen Interessen, Erfahrungen und Traditionen, die ständig in Auseinandersetzung, in Konflikt miteinander sind, gibt es auch unterschiedliche kulturelle Lebenswelten, die ständig in Bewegung sind und die um Anerkennung, um Einfluss, um Macht miteinander konkurrieren. Kultur vollzieht sich im praktischen gesellschaftlichen Alltag.

Die Vorstellung von Kultur als einer Gesamtheit, die eine Lebensweise umfasst, unterscheidet sich von Vorstellungen, die Kultur vornehmlich in den schönen, bildenden Künsten sehen möchten (Tanz, darstellende Kunst, Literatur, usw.).

Pierre Bourdieu, französischer Kultursoziologe, beschäftigte sich sehr intensiv mit der Frage nach der gesellschaftlichen Schichtung des Kulturaustausches. Für ihn gibt es eine Korrelation zwischen Kulturpraxis / Kulturerwerb / Kulturaneignung, Bildungsgrad und sozialer Herkunft. Er legt die Mechanismen offen, die zwischen kultureller Praxis, dem Erwerb von „kulturellem Kapital“, ökonomischem Kapital, familiärem Milieu / sozialer Herkunft und formaler Bildung bestehen.³

³ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das Kapitel „Die drei Formen des kulturellen Kapitals“, in: BOURDIEU 2001, 112-120 und auf AHEARNE 2004.

Als in den 60er Jahren André Malraux Kulturminister Frankreichs war, hatte er eine Politik der Demokratisierung von Kultur eingeführt. Es war ihm wichtig, so vielen Menschen wie möglich den Zugang zu den großen künstlerischen Errungenschaften der Moderne, insbesondere Frankreichs, zu ermöglichen. Hierzu hat er Kulturhäuser in der Provinz errichten lassen, Kunstausstellungen veranstaltet und, damit jeder sich eingeladen fühlt, freien Eintritt gewährt, die Öffnungszeiten verlängert usw. Im Auftrag des Kulturministeriums untersuchte Bourdieu die Besucher im Hinblick auf ihre Motive, auf das, was sie in den Kulturhäusern erlebten u.ä. Ein wichtiges Ergebnis seiner Untersuchung lautete: Diese Kulturhäuser wurden vor allem von denjenigen besucht, die ohnehin Kunstmuseen und dergleichen aufsuchen. Die Auswertung der Untersuchung ergab, dass diejenigen Besucher mit einem geringeren kulturellen ‚know-how‘ den wahren Charakter dieser Ausstellungen nicht richtig verstanden hatten: Sie fühlten sich nicht wohl in diesen Kulturhäusern, da sie für sie nicht wirklich konzipiert wurden. Ihnen fehlte die Orientierung, sie hatten das Gefühl, plötzlich in eine Nebelbank geraten zu sein, wie ein Besucher seine Orientierungslosigkeit formulierte. In Bourdieus eigener Terminologie, fehlte diesem Personenkreis *das (spezifische) kulturelle Kapital*, um sich in diesen Kulturhäusern wohl zu fühlen, um die ausgestellte Kunst verstehen und genießen zu können: Darf man sitzen? Muss man stehen? Darf man reden? Darf man Fragen stellen? Darf man die Bilder berühren? Darf man rauchen? Wie ist es mit Essen? Trinken? Wie muss man sich für den Besuch kleiden?

Diese Aspekte des kulturellen Kapitals nennt Bourdieu *das inkorporierte kulturelle Kapital*. Es sind Denk- und Handlungsschemata, die sich in Wertorientierungen und Verhaltensweisen beim Essen, im Benehmen, in der Art und Weise, wie man feiert, in dem, was man isst und wie man isst, was man trinkt und wie man trinkt, wo man einkauft und was man einkauft, wie man sich kleidet, zeigen. Sie sind ‚inkorporiert‘, d.h. sie sind verinnerlicht und im Gegensatz zum ökonomischen Kapital ist es eine Kapitalform, die mit einer Unterschrift unter einem Testament nicht weitergegeben werden kann. Sie wird in der primären Sozialisation erworben und wird u.a. in Bildungsinstitutionen vermehrt.

Vielleicht hatten diejenigen, die sich wie im Nebel befanden, auch keine Bücher zum Thema Kunst zu Hause. Vielleicht verfügten sie über wenige Bücher oder Musikscheiben und ähnliche kulturelle Güter überhaupt. D.h., in der Sprache Bourdieus, sie verfügten über wenig *objektivierte kulturelles Kapital*. Dieses objektivierte kulturelle Kapital ist natürlich auf andere übertragbar. Die geistige Aneignung dieser Kapitalform setzt dennoch den Besitz des inkorporierten kulturellen Kapitals voraus, d.h. sie setzt den Besitz kultureller Dispositionen und Fähigkeiten voraus, um diese Erbschaft verstehen und genießen zu können.

Wahrscheinlich hatten diese Personen wenig Kontakt zu Menschen, die viel lesen, Konzerte und Ausstellungen besuchen, ins Theater gehen, auch vielleicht wenig Kontakt zu Menschen in einflussreichen Positionen. D.h. sie verfügten über wenig *soziales Kapital*. Das Netzwerk an Beziehungen, das sie hatten, hätte nicht unbedingt einen hohen gesellschaftlichen Gewinn abgeworfen. Um einen gesellschaftlichen Gewinn im Sinne von Anerkennung zu erzielen, muss man ständige Beziehungsarbeit mit den ‚richtigen‘ Personen leisten.

Über die formalen Bildungsabschlüsse der Person, die bei dieser Ausstellung sozusagen im Nebel stocherte, wissen wir nichts. Diejenigen, die diese Ausstellung be-

sucht hatten und sie richtig genießen konnten, weil sie des öfteren Kunstausstellungen besuchten, verfügten in der Mehrzahl über ‚solide‘ Bildungsabschlüsse: baccalauréat oder Universitätsexamen. Dieses *institutionalisierte kulturelle Kapital*, wie Bourdieu es nennt, solche Abschlüsse und Titel also, ermöglichen nicht nur die Vermehrung des inkorporierten kulturellen Kapitals, das man im Aufwachsen mitbekommen hat, sie begünstigen auch den Zugang zum Erwerb von *ökonomischem Kapital*, weil diese Titel und Abschlüsse oft Voraussetzung für die Zulassung zu bestimmten Berufslaufbahnen sind, die wiederum bestimmte Einkommenschancen ermöglichen.

Der ‚Clou‘ in diesem kulturtheoretischen Ansatz von Bourdieu liegt in einer vierten Form von Kapital, die die anderen drei aufnehmen und miteinander verschränkt. Wer das nötige Kleingeld hat, Bildungsabschlüsse vorweisen kann, gebildet auftreten kann und die richtigen Leute kennt, genießt ein gewisses ‚Prestige‘ in den Gesellschaften der westlichen Welt. Das Zusammenwirken der ersten drei Kapitalformen (kulturelles Kapital, soziales Kapital und ökonomisches Kapital) ergibt das, was Bourdieu *das symbolische Kapital* nennt. Das Ausmaß des Besitzes an symbolischem Kapital entscheidet über den Grad an Anerkennung, über den Rang eines Individuums, über Herrschaft in der Gesellschaft. Mit symbolischem Kapital wird eine subtile symbolische Gewalt ausgeübt, um diese Herrschaft zu sichern.

Die Einteilung der Gesellschaft in Schichten darf nicht außer Acht gelassen werden, wenn auf die vertikale Strukturierung in sozialen Milieus zurückgegriffen wird (wie etwa in der ‚Sinus-Milieu-Studie 2005‘). In seinem einflussreichen Werk ‚Die feinen Unterschiede‘⁴ zeigt Bourdieu, dass die herrschende Gruppe in der Gesellschaft, diejenigen also, die über das meiste symbolische Kapital verfügen, sich in ihrem Lebensstil um eine Abgrenzung von Angehörigen bestimmter sozialer Gruppen ganz bewusst bemühen. Die mittleren Gruppen tun ihr Bestes, um den überlegenen Gruppen nachzueifern, während die Schicht, die über das geringste symbolische Kapital verfügt, einen Lebensstil führt, der kaum über das, was für den Alltag notwendig ist, hinausgeht. Es geht um mehr als um rein ästhetische Unterschiede. Es geht um Machtverhältnisse, die unbewusst in den inkorporierten kulturellen Beziehungen zwischen den Menschen bestehen, auch in der Schule!

Schule als ein Feld kultureller Praxis ist ein hervorgehobener Ort in dieser Auseinandersetzung. Es ist uns als Pädagogen besonders bewusst, dass das Ausmaß am Besitz des einzelnen Schülers an den verschiedenen Kapitalformen eine ungeheuer wichtige Rolle im Erwerb und in der Aneignung von Kulturtechniken im engeren Sinne (Sprechen, Lesen, Musizieren usw.) spielt. Bourdieu geht aber einen Schritt weiter: Die Konfrontation mit Kultur im engeren Sinne in den institutionalisierten Formen von Bildung, wie wir sie vorfinden, angesichts der unterschiedlichen Verfügung über die verschiedenen Kapitalformen, verstärkt die horizontalen gesellschaftlichen Unterschiede.

4. Religionspädagogisches Handeln als kulturelle Praxis

Religionspädagogisches Handeln ist eine Form kultureller Praxis, die in die Mechanismen um Sicherung von Macht und Herrschaft verstrickt ist. In der Sprache von Bischof Kamphaus: „Zu stark orientiert sie (die Kirche) sich oft an der bürgerlichen Mittelschicht, an ihrem Lebensstil und Lebensgefühl, an ihren Bedürfnissen und Inte-

⁴ BOURDIEU 1987.

ressen. Das gilt besonders für Bildungseinrichtungen und Bildungsangebote. Gewisse Teile der Bevölkerung werden so de facto exkommuniziert, aus dem kirchlichen, gesellschaftlichen und politischen Kommunikationszusammenhang ausgeschlossen.“⁵

Kulturelle Praxis wird hier als sinnliche Tätigkeit des Menschen verstanden, die sich in den Leib der Akteure eingraviert. Kulturelle Praxis äußert sich als Lebensstil, der die Gesamtheit des menschlichen Lebens prägt. In dieser kommt der „habitus“ als durch Sozialisation erworbene und verinnerlichte Denk- und Handlungsschemata, die das Denken und Handeln zwischen Menschen organisieren, klassifizieren und werten zum Vorschein. Praxis wird nicht nur durch solche Denk- und Handlungsschemata strukturiert, Praxis strukturiert auch umgekehrt diese Denk- und Handlungsschemata. Die Schemata („habitus“) funktionieren nicht nur als objektivierte Dispositionen, die die Beschaffenheit unseres alltäglichen Lebens und unserer Praxis strukturieren. Sie funktionieren als subjektive Dispositionen, die unsere gesellschaftlichen Beziehungen, unsere Wahrnehmung, unser Denken und unser Handeln in Bezug auf andere strukturieren.

Man sollte daher Gesellschaft nicht bloß als Anwendungsfeld theologischer bzw. religionsdidaktischer und pädagogischer Überlegungen in die theologische/-religionsdidaktische Reflexion miteinbeziehen. Denn Machtbeziehungen/-Machtstrukturen sind konstitutiv für das religiöse Feld, inklusive Theologie und Religionsdidaktik.

Sitzen wir in einer kulturellen Machtfalle?

5. Auswege

Um das Individuum aus kulturellen Machtmechanismen zu befreien setzt Bourdieu auf die institutionalisierte Form von Bildung, auf Schule, als den primären Ort, wo eine pädagogische Intervention zugunsten des Subjekts möglich ist.

Zunächst möchte ich mich einer etwas positiveren Sicht der Fähigkeit des Individuums zuwenden, sich von sich aus der Macht der symbolischen Gewalt zu entziehen. Sie zeigt sich in neueren Untersuchungen zum kulturellen Konsumverhalten, die vor allem im Kontext des britischen Ansatzes der ‚cultural studies‘ durchgeführt wurden.

Wie bei Bourdieu wird in diesem Ansatz Kultur in einem weiten Sinne verstanden, als etwas, das eine ganze Lebensweise umfasst. Ein Vertreter des Ansatzes bringt es auf die Formel: ‚Kultur ist das Alltägliche‘ („Culture is ordinary“ / Raymond Williams⁶). Kultur meint hier die sich ständig verändernden Prozesse der Herstellung von Bedeutungen und Sinn, die das Alltagsleben in einem gesellschaftlichen Zusammenhang organisieren. Der Akzent liegt auf den Prozessen im Alltag, in denen gesellschaftliche Machtstrukturen erfahren, gelebt, reproduziert und auch verändert werden können. Demnach ist Kultur (wie bei Bourdieu) ein Feld sozialer Ungleichheit, in dem um Macht gekämpft und gerungen wird.

⁵ KAMPHAUS 2007, 5.

⁶ So der Titel eines Beitrags von Raymond Williams aus dem Jahr 1985, jetzt in: GRAY / MCGUIGAN 1997, 5-14.

Wiederum, wie bei Bourdieu, wird Alltagskultur als legitimer Gegenstand der Forschung aufgewertet, wobei – anders als bei Bourdieu – die Erforschung der Rezeption populärer Kultur Möglichkeiten aufzeigt, den herrschenden Machtverhältnissen zu entkommen: Fluchtwege, Auswege.

Diese Aufwertung und dieser Optimismus bezüglich der populären Kultur geht mit einer bewussten Ablehnung der gängigen Meinung unter Intellektuellen (zu denen wir als Lehrende gehören) einher, populäre Kultur als Massenkultur habe in erster Linie negative Einflüsse – einen kulturellen Verfall und eine Entfremdung des Menschen – zur Folge. Nach Adorno können nur Werke der avantgardistischen Kunst und Musik die universalen humanen Werte der Gerechtigkeit und des Friedens für alle, die sich von Profit- und Konsuminteressen unterscheiden, bewahren. Nur diese können sich der Verblendung, dem Betrug der Massen, der Ideologisierung der Welt der Kulturindustrie entziehen. Nur solche Kunstformen sind kulturell autonom und nur sie ermöglichen eine Aneignung von Kultur durch autonom entscheidende Menschen.⁷

Das Problem mit dieser Sicht der populären „Massen“-Kultur liegt in der Abwertung der Menschen als Adressaten und Rezipienten der Produkte der Kulturindustrie. Sie werden zu Massen, zu passiven Opfern des kapitalistischen Systems ohne eigene Handlungsmöglichkeiten reduziert. Die „Massen“ werden als „cultural dopes“ (kulturelle Trottel) betrachtet.

Diese Perspektive auf die „Massen“ wird von den Vertretern des „cultural studies“-Ansatzes nicht akzeptiert, weil sie unterstellen, dass die „Massen“ keine eigenen Ressourcen zur Bildung eigener Strategien im Umgang mit dem kapitalistischen System, zur Bildung von Widerstand gegen ihre Vereinnahmung zur Verfügung haben. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen im Rahmen dieses „cultural studies“-Ansatzes zeigen das Gegenteil: Dass vor allem Jugendliche im Umgang mit kulturellen Waren auf kreative Weise ihre eigenen Kulturen in eigener Souveränität schaffen.⁸ Und das macht populäre Kultur aus kulturwissenschaftlicher Sicht und in religionspädagogischer Hinsicht so interessant.

Populäre Kultur benutzt die Marktmechanismen und die Technologien, die die kapitalistische Kulturindustrie ihr zur Verfügung stellt. Deswegen ist populäre Kultur immer mit tiefen Spuren der kapitalistischen Kulturindustrie behaftet. Die Akteure auf der Produktionsseite benutzen die Mechanismen des Marktes, um ihre Produkte an den Mann bzw. an die Frau zu bringen. Es gibt starke Interessensblöcke („Marken“) in der Kulturindustrie, die eine ökonomische und ideologische Vorherrschaft in der Gesellschaft erobern bzw. aufrechterhalten wollen.

Die Produkte der Kulturindustrie müssen aber auch gleichzeitig für die Adressaten / Rezipienten in ihrer sozialen Lage relevant sein, sonst werden sie nicht verkauft. Es ist nicht nur so, dass die Produzenten besonders kreativ sein müssen, um einen Markt für ihre Produkte zu finden, auch die Konsumenten sind besonders kreativ in der Rezeption dieser Produkte. Diese Rezipienten-Kreativität ist ein besonderer Schwerpunkt der Forschungen im Kontext der „cultural studies“.

Verschiedene Forschungsergebnisse zeigen auf, dass die Widersprüche in der populären Kultur, die Ambivalenzen, die dadurch entstehen, dass sie den Mechanismen des konsum- und profitorientierten kapitalistischen Marktes unterworfen ist und

⁷ Siehe HORKHEIMER / ADORNO 1969, 128-176.

⁸ WINTER 2004.

gleichzeitig auf den Konsum und auf die Rezeption seitens der Adressaten angewiesen ist, Freiräume entstehen lassen, in denen die Bemühungen der „Etablierten“, die ideologische Herrschaft aufrecht zu halten, unterlaufen werden können. Zwar reagiert die gesellschaftlich dominante Klasse auf diese Akte der Subversion, des Widerstandes mit Strategien der ideologischen und kommerziellen Vereinnahmung / Einverleibung (z.B. wird Punkkleidung zu einem Modeartikel). Auf diese Einverleibungsstrategien der „Marken“ aber reagieren die Rezipienten wieder mit eigenen ‚Subversions‘-Strategien.

Viele von Ihnen werden sich über die Ergebnisse der ethnographischen Untersuchungen von Paul Willis zum Konsumverhalten Jugendlicher wundern.⁹ Auf Grund seiner Untersuchungen stellt Willis fest:

Ob es um die Zusammenstellung einer Audio-CD aus dem Internet oder um die Auswahl von Kleidung bei einer Shoppingtour geht, die Konsumwelt kann nicht mehr als eine Größe gesehen werden, in der die globalen Hersteller ihre Ideologie und ihre Werte jungen, passiven KäuferInnen aufzwingen können. Im Gegenteil: Die Konsumwelt ist in einem positiven Sinne als eine ständige Infragestellung der Enge und der Zwänge der gegenwärtigen Verhältnisse, des Zustandes, in dem wir stehen, zu verstehen. Sie ist eine permanente Einladung, den Zwang des Bestehenden zu überschreiten: Kauf mich und deine Welt wird anders und schöner sein. Paradise now!!

Das Sicheinlassen auf diese Einladung, der Konsum also, löst eine symbolische Tätigkeit, materiell-symbolische Handlungen bei dem Konsumenten aus, die verschiedene Ebenen haben: Es erfordert Arbeit bei der Auswahl, bei dem Vergleich, beim Rechnen (ob man sich das leisten kann), beim eventuellen Umgang mit der Technologie (Fernsehen/DVD, Internet, Handy, MP3-Player usw.), in der Gestaltung des eigenen Erscheinungsbildes. Es erfordert auch ein kreatives Experimentieren in der Auswahl und in der Adaptation des Gekauften im Prozess des eigenen Markierens, Positionierens und des Sich-Präsentierens in der Identitätsbildung. Es erfordert auch symbolische Tätigkeit, in der dem Gegenstand eine neue persönliche Bedeutung in diesem Markierungsprozess („so bin ich“, „da gehöre ich hin“, „so fühle ich mich“) gegeben wird.

Aus der Sicht der Hersteller dient die Produktion und der Verkauf der Waren ihren eigenen Profitinteressen. Aus der Sicht der Konsumenten dient der Konsum der symbolischen Arbeit an der eigenen Identitätsbildung, die aus den symbolisch-expressiven Ressourcen gespeist wird, die die Warenwelt den jungen Menschen zur Verfügung stellt.

Nicht nur sind Jugendliche keine passiven Opfer der Kulturindustrie. Im Konsum sind sie höchstaktive Gestalter der eigenen Welt, der eigenen Identität mit symbolischen Mitteln. Sie sind MeisterInnen der kulturellen Symbolarbeit!!

6. Fragen und Perspektiven

Wenn man sich fragt, welche Perspektiven sich für den Religionsunterricht aus diesen Überlegungen ergeben, möchte ich einige Aspekte aufgreifen, die für den Alltag des Religionslehrers nicht unbedeutend sind.

⁹ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf WILLIS 2003; DERS.1998. Siehe auch: GÖTTLICH 2006.

Der erste Aspekt, auf den ich aufmerksam machen möchte, fängt mit einer Frage an: Von welchem kulturellen Horizont aus wird im Religionsunterricht unterrichtet?

Wenn man Bourdieus Analysen ernst nimmt, sind der Religionslehrer als Kulturarbeiter und der Religionsunterricht als kulturelle Praxis nicht neutral. Schule ist in die Mechanismen der Ausübung von symbolischer Gewalt verstrickt. Ja, Schule ist sogar an der Speerspitze der Reproduktion der sozialen Auslese beteiligt. Die meisten Religionslehrer sind mit den Kulturformen vertraut, in denen Mechanismen der gesellschaftlichen Dominanz und Unterwerfungsverhältnisse eine wesentliche Rolle spielen. Sie sind darin selbst sozialisiert und ausgebildet worden. Auch der christliche Glaube wird zwar nicht ausschließlich, aber doch in kulturellen Formen überliefert, die im Bereich der bürgerlichen Hochkultur anzusiedeln sind.

Weil Schule eine solche prominente Rolle in diesen Mechanismen spielt, sollte sie als öffentliche Institution in einer demokratischen Gesellschaft ein Ort sein, in dem es möglich wird, die Kette symbolischer Gewalt zu unterbrechen.

(Metz: „Unterbrechung“ ist die kürzeste Definition von Religion).

Es geht nicht darum, die Artefakte, die Produkte der Hochkultur aus der Schule zu verbannen. In dieser Hinsicht ist es eine wichtige Aufgabe von Schule, im Umgang mit der kulturellen Überlieferung, ein Bewusstsein für die historische Bedingtheit und für das historische Gewordensein von Kultur zu entwickeln und zu fördern. Dies kann geschehen, indem eine gemeinsame Grundlage und Ausgangsposition für alle Schüler geschaffen wird – jedoch nicht im Sinne eines gemeinsamen kulturellen Kanons, verbindlich für alle. Dies würde das Problem der Legitimität bei der Auswahl der Inhalte aufwerfen. Ein Bewusstsein für das historische Gewordensein von Kultur ist – so etwa ist Bourdieus Überlegung – durch die Entwicklung und Förderung einer kritischen Haltung und eines kritischen Urteilsgeistes anzubahnen. Eine solche kritische Haltung bildet die Grundlage für eine demokratische kulturelle Identität.

Die pädagogischen Protagonisten der populären Kultur, d.h. diejenige Pädagogen, die über die Rezeption populärer Kultur unter jungen Menschen und über die pädagogischen Möglichkeiten, die darin liegen, nachdenken, gehen einen anderen Weg. Für sie enthält der Umgang mit populärer Kultur das Potential, demokratisch und gesellschaftsverändernd zu sein. Weil populäre Kultur die Freuden, den Zorn, die Leiden und die Sehnsüchte junger Menschen zum Ausdruck bringt, trägt sie ein utopisches Potential in sich und das ist mit ein Grund, warum sie so populär ist. Sie hat das Potential, demokratisch zu sein, weil Jugendliche im experimentellen Umgang mit ihr sie aktiv mitgestalten.

Es genügt den Verfechtern von populärer Kultur in pädagogischer Perspektive nicht, nur eine kritische Haltung zur Kultur (wie etwa Bourdieu) zu haben. Es würde ihnen auch nicht reichen, Formen populärer Kultur (z.B. Popmusik,) im Unterricht einzusetzen mit der Begründung, sie gefalle den Schülern. Sie appellieren an die gesellschaftliche Verantwortung, die Schulen und Lehrer für die Erziehung zu Gerechtigkeit und Frieden für alle übernehmen sollen. Sie sehen in der Entwicklung und Förderung einer kritischen gesellschaftlichen *Handlungsfähigkeit* das maßgebende Ziel von Schule. In der unterrichtlichen Akzentuierung des utopischen Potentials im Umgang mit populärer Kultur sehen sie die Möglichkeit, dass Schüler Formen des Widerstands gegen gesellschaftliche Ungerechtigkeit lernen. Dazu gehört die Einübung und der Ausbau von „agency“ (eigenverantwortliche Handlungsfähigkeit) und „empowerment“ (Handeln aus einem Bewusstsein gesellschaftspolitischer Gerechtigkeit heraus). Zu dieser eigenverantwortlichen Handlungsfähigkeit gehört auch, dass

Schüler nach und nach dazu ermächtigt werden, eigene kreative, symbolisch – expressive Formen zu finden und in die Praxis umzusetzen („empowerment“).

Populäre Kultur ist transnational und multiethnisch. Im Zuge der zunehmenden Globalisierung wandert nicht nur wirtschaftliches Kapital zwischen den verschiedenen Erdteilen, sondern häufig wandern auch zwangsweise Menschen auf der Suche nach Arbeit, mit ihren unterschiedlichen Weltbildern und unterschiedlichen kulturellen Praktiken. Diese kulturelle Globalisierung wird durch die elektronische Medienkultur, die unter Jugendlichen so beliebt ist, erweitert und beschleunigt. Virtuelle Welten, virtuelle Gestalten, Musik, Bilder, Texte, Deutungen und Kommentare fließen um den Globus. Durch diese Globalisierung ist eine Art ‚global community‘ im Bereich der populären Kultur entstanden. Diese community hat viele verschiedene Facetten. Sie spiegelt die Spannungen, die Machtspiele und die Chancen, die in der kulturellen Begegnung und im kulturellen Austausch liegen, wieder. Diese Facetten spiegeln die Vielseitigkeit und die Pluralität, den fließenden symbolischen Horizont, innerhalb dessen junge Menschen mit ihrer Identität experimentieren. Dadurch haben sie ein größeres Reservoir von expressiven Formen (Reggae, Rap, lateinamerikanisch-, türkisch geprägte Musik) zur Verfügung, aus dem sie den je eigenen Stil basteln und entwickeln können. Dabei entstehen kulturelle Verflüssigung, Hybridität und Multiplizität in der Identitätsgestaltung. Kultur als ein mehr oder weniger einheitliches, monolithisches System von Wertvorstellungen oder als Konstellation von Symbolen, Artefakten, die einer gesellschaftlichen Gruppe Orientierung geben (wie in der Arbeitsdefinition zu Beginn formuliert), werden durch diese Entwicklungen in Frage gestellt.

Pädagogisch gesehen besitzen diese globalisierten und medialen Entwicklungen das Potential, eine Sensibilität und eine Handlungsfähigkeit in Bezug auf die Lage und Probleme fremder Menschen in der Nähe und in der Ferne zu entwickeln. Noch nie war die Welt so vernetzt. Dennoch darf eine einseitige Glorifizierung der gegebenen Möglichkeiten kultureller Kreativität im Umgang mit der globalisierten populären Kultur den Blick auf die menschenunwürdigen Bedingungen, unter denen viele Produkte der populären Kultur industriell in erster Linie hergestellt werden, nicht verstellen. Eine Zustimmung zur populärkulturellen Gestalt der Wirklichkeit steht, theologisch gesprochen, unter eschatologischem Vorbehalt. Das individuelle Glück, das im Umgang mit populärer Kultur erreicht werden kann, verlangt seine Opfer. Man denke nur an die Art und Weise, wie billige Kleider für den Westen in Billiglohnländern produziert werden. Ein pädagogischer Umgang mit Kultur in unserer heutigen Welt muss beides tun: Zum einen die eigenständigen Handlungsmöglichkeiten, die jungen Menschen außerhalb von Schule im Umgang mit populärer Kultur zugestanden werden, nicht unterbieten, also ihnen Möglichkeiten bieten, ihre expressiven Formen zur Geltung zu bringen. Und zum andern muss er versuchen ein Bewusstsein für die Widersprüche der populären Kultur zu wecken und zu fördern.

In dem Reservoir, aus dem die populäre Kultur für die eigene kreative Symbolisierungsarbeit schöpft, spielt auch die biblisch-christliche Symbolwelt eine Rolle, weil die messianische Botschaft dieser Symbolwelt für die Botschaft mancher Produzenten in der populären Kultur von Bedeutung ist (Werbung, Videoclips....). Die alten christlichen Kulturformen werden meistens nicht eins zu eins mitübernommen, oder sie werden verfremdet dargestellt. In diesem Experimentieren werden häufig auch die Inhalte des messianischen Hoffnungspotentials der jüdisch-christlichen Traditionen auf kreative Weise verfremdet, vielleicht sogar stark einseitig zum Ausdruck gebracht.

In dem bekannten Videoclip von Madonna „Like a prayer“ z.B. wird mit den Stilmitteln des schnellen Bildwechsels, der Parodie, der Stereotypisierung, mit der Hybridisierung religiöser Traditionen und mit Erotik gearbeitet, um auf irritierende und provozierende Weise Ungerechtigkeit, die Sehnsucht nach Erlösung für Menschen aller Hautfarben und die Kraft zum Handeln, die im Gebet empfangen werden kann, darzustellen. Diese Form kann für Schüler eine Hilfe sein, der christlichen Botschaft der Erlösung, ihrer universelle Geltung und der Bedeutung des Gebets auf die Spur zu kommen. Aus religionsdidaktischer Perspektive darf ein solches Stilmittel nicht als trivial bezeichnet werden. Eine solche Zuschreibung verrät ein koloniales und hegemoniales Bewusstsein, das bestimmen möchte, welche Formen der Darstellung und des Wissenserwerbs in Bezug auf religiöse Inhalte legitim sind. Auch hier stellt sich die Machtfrage!

Die biblische Geschichte der Heilszusage Gottes bis zu ihrer definitiven Gestalt im Kreuz und in der Auferstehung ist eine Geschichte, die in die Widersprüche der Macht- und Ohnmachtgeschichte der Menschheit eingeschrieben ist. Religiöse Kultur und eine religiöse Identität in der christlichen Tradition sind nur im Rahmen dieser Widersprüche zu haben. Es ist Aufgabe der religiösen Kulturhermeneutik, dies aufzuzeigen.

Literatur

- AHEARNE, JEREMY, *Between Cultural Theory and Policy: The cultural thinking of Pierre Bourdieu, Michel de Certeau and Régis Debray*, Centre for Cultural Policy Studies, University of Warwick, Research Papers No 7, 2004.
- BOURDIEU, PIERRE, *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt 1987.
- BOURDIEU, PIERRE, *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung Schule und Politik*. Schriften zu Politik&Kultur 4, Hamburg 2001, 112-120.
- GÖTTLICH, UDO, *Paul Willis: Alltagsästhetik und Populärkulturanalyse*, in: MOEBIUS, STEPHAN / QUADFLIEG, DIRK (Hg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart*, Wiesbaden 2006, 394-402.
- GRAY, ANN / MCGUIGAN, JIM (Eds.), *Studies in Culture: An Introductory Reader*. London 1997.
- HORKHEIMER, MAX / ADORNO, THEODOR, *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*, Kapitel „Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug“, Frankfurt 1969.
- KAMPHAUS, FRANZ, *Gebunden zur Freiheit. Zur Einweihung des Hauses am Dom in Frankfurt am 14.01.07*. Manuskript.
- WILLIAMS, RAYMOND, *Culture is ordinary*, in: GRAY, ANN / MCGUIGAN, JIM (Eds.), *Studies in Culture: An Introductory Reader*, London 1997, 5-14.
- WILLIS, PAUL, *Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the 21st-Century School*, in: *Harvard Educational Review* 73 (2003), 390 – 415.
- WILLIS, PAUL, *Notes on common culture: Towards a grounded aesthetics*, in: *European Journal of Cultural Studies*, 1/1998, 163-176.

WINTER, RAINER, Cultural Studies und kritische Pädagogik, in: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 8/2004, 3 (<http://www.medienpaed.com/03-2/winter03-2.pdf>)

Dr. George Reilly, bis 2008 Dozent für Religionspädagogik am Katechetischen Institut des Bistums Aachen (jetzt in Ruhestand).