



# Von Sinnbedürfnissen und Orientierungsperspektiven. Orte christlicher Erinnerung im Religionsunterricht erschließen

Konstantin Lindner

»Vergangenheit wird nicht von selbst zur Erinnerung; sie wird dazu gemacht durch das Bedürfnis nach Sinnstiftung und Identität.«<sup>1</sup> Nicht selten lassen sich Bedürfnisse nach Sinnstiftung und Identität in historischer Hinsicht an schriftlichen Quellen, Gemälden, Fotos, Filmaufnahmen oder architektonischen Zeugnissen wahrnehmen. Insbesondere Religionen, für welche die Überlieferung ihrer Glaubenswahrheiten und -traditionen an nachfolgende Generationen essenziell ist, greifen verschiedenste Optionen eines derartigen »Machens« und Weitergebens von sinnbezogener Erinnerung auf. In enttraditionalisierten Gesellschaften jedoch, in denen es nicht mehr selbstverständlich ist, dass (religiöse) Traditionen durch das Subjekt qua Sozialisation decodiert werden können,<sup>2</sup> sind manche Optionen sinnbezogenen Erinnerns nur noch zum Teil verständlich. Hinzu kommt, dass sich die bzw. der Einzelne nicht mehr nur einem Überlieferungsstrang verpflichtet sieht, sondern aus der Pluralität an Überliefertem wählen kann (bzw. bisweilen sogar muss). Infolge dieses enttraditionalisierten Umgangs mit Vergangenem gilt es unter anderem Lehr-Lernprozesse so zu gestalten, dass für die Subjekte das Überlieferte als orientierende (Abgrenzungs-)Option und Sinnstiftung zugänglich wird. Nicht zuletzt im Religionsunterricht sollten entsprechende Lern- und Bildungsprozesse angestoßen werden, um den Lernenden eine

---

<sup>1</sup> Markschiefs und Wolf (2010, 12).

<sup>2</sup> Vgl. Giddens (1996); Lindner (2007, 164–174).

sinnbezogene Positionierung in Bezug auf Religion und Glaube zu ermöglichen – und damit einen Beitrag zu ihrer Allgemeinbildung zu leisten.

Dazu wird in vorliegendem Beitrag der Relevanz von Erinnerung und Erinnerungskultur mit Fokussierungen auf den Kontext religiöser Bildung im Religionsunterricht nachgegangen. Auf dieser Basis werden Überlegungen für die universitäre Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung entfaltet.

## 1 »Alte Steinfiguren« – eine Relevanzanzeige

Erinnern wird durch Orte, Texte, Institutionen, Personen, Ereignisse etc. aktiviert und »beschwört die Gegenwart des Vergangenen«<sup>3</sup>. In christlicher Hinsicht finden sich zahlreiche inkulturierte Formate religionsbezogener Erinnerung wie Kirchengebäude, biblische Texte, Liedgut, Artefakte etc., die vielen Menschen – unabhängig von deren Affinität zur christlichen Religion – zugänglich sind.

Dass die Beschäftigung mit christlich tradiertem Potenzial für Sinnstiftungs- und Identitätsbedürfnisse bietet, lässt sich am Beispiel des Fürstenportals des Bamberger Doms illustrieren:<sup>4</sup> Dieses für die mittelalterliche Steinmetzkunst hoch bedeutsame, nur zu kirchlichen Hochfesten geöffnete Portal fasziniert seit Generationen verschiedenste Menschen: Im Hochmittelalter bspw. sahen sich Angehörige verschiedener Stände durch die symbolische »Weltgerichtsdarstellung« im Tympanon über der Eingangstüre daran erinnert, dass gemäß christlicher Vorstellung alle Menschen – gleich welchen gesellschaftlichen Ranges – am Ende der Zeiten ihre Lebensweise vor Gott verantworten müssen und der »Eingang« ins »Himmlische Jerusalem« über Jesus Christus möglich ist. In der Gegenwart wiederum wird mit dem Fürstenportal – und häufig mit den links im Tympanon modellierten, lachenden Engeln<sup>5</sup> ein touristischer Identifikationsmarker für die Welterbestadt Bamberg gesetzt.

---

<sup>3</sup> Marksches und Wolf (2010, 13).

<sup>4</sup> Vgl. Albrecht (2015); Schuller (1993).

<sup>5</sup> Albrecht verweist darauf, dass die Engel in Rezeption eines Augustinus-Zitates gestaltet sind: »Der Genuss der Gottesschau spiegelt sich im Lächeln auf ihren Gesichtern« (Albrecht (2015, 265)).

Nicht selten werden Fotos davon in sozialen Medien gepostet, um identitätsbezogen zu signalisieren: »Ich war an diesem Ort«. Aber auch die antisemitische Gegenüberstellung der triumphierenden Ecclesia im Gegenüber zur zwar ästhetisch gleichwertig, aber geknickt gestalteten Synagoge<sup>6</sup> kann zum Anlass werden, über das Jahrhunderte lang währende, problematische Agieren der Kirche gegenüber dem Judentum und dessen bis heute wirksame Folgen, die immer wieder zu Pogromen geführt und dem Holocaust den Weg bereitet haben, zu reflektieren.<sup>7</sup>



Abb. 1: Fürstenportal des Bamberger Doms, oberer Teil; © commons.wikimedia.org | Andreas Praefcke; bearbeitet von K.L.

Werden Schülerinnen und Schüler, Studierende oder auch Touristinnen und Touristen mit dem Fürstenportal in Kontakt gebracht, treffen sie

- 
- <sup>6</sup> Diese antisemitische Gegenüberstellung einer triumphierenden Ecclesia (Kirche) gegenüber einer davon überragten Synagoge lässt sich überdies auch in weiteren figürlichen Markern des Fürstenportals nachzeichnen: Die Synagoge befindet sich auf der von Christus aus gesehen, linken Seite – also der Seite der »Verdammnis«; unterhalb von ihr kratzt ein teuflisches Wesen einem mit Judenhut gekennzeichneten Menschen das rechte Auge, das Auge der Erkenntnis, aus.
- <sup>7</sup> Bspw. wurde dieses Thema im Rahmen einer live gestreamten Podiumsdiskussion »Ecclesia und Synagoga am Bamberger Dom: Ein schwieriges Erbe?« am 07.07.2021 kontrovers diskutiert, die von der Professur für Judaistik und dem Lehrstuhl für Kunstgeschichte der Universität Bamberg sowie vom Erzbischof Bamberg veranstaltet worden ist (vgl. <https://www.uni-bamberg.de/presse/pm/artikel/podiumsdiskussion-synagoga-im-dom/> [09.07.2021]).

auf Vergangenheit, auf alte Steinfiguren. Von Fragen der Sinnstiftung und Identität – geschweige denn vom Moment der »Erinnerung« – sind sie meist weit entfernt. Mittels Lehr-Lernprozessen kann jedoch eine sinn- und orientierungsstiftende Auseinandersetzung mit diesem expliziten Ort christlicher Erinnerung angeregt werden und vielfältige Lern- und Bildungsoptionen bieten. In *historisch-gesellschaftlicher* Hinsicht ist bspw. interessant, Funktionen dieses Portals zu thematisieren: Wenn in ständisch geprägten Zeiten über diesen Eingang nur hohen Geistlichen und Fürsten der Domzugang gewährt war, an diese aber zugleich über das Bildprogramm die mahnende Erinnerung ergeht, im Angesicht des Jüngsten Tages den richtigen (hier bildhaft-polemisch vom jüdischen abgrenzend dargestellt: den christlichen) Glauben in Anspruch zu nehmen – was sagt dies über das damit symbolisierte gesellschaftliche Grundverständnis aus? In *theologischer* Hinsicht wiederum könnte eine Auseinandersetzung mit dem Bildprogramm ermöglicht werden: Synagoge und Ecclesia, die Propheten- und Apostelreihen, das Weltgerichts-Tympanon etc. – was wird diesbezüglich über die christliche Glaubenspraxis einer bestimmten Zeit zugänglich? In *lebensweltbezogener* Hinsicht können die »alten Steinfiguren« dieses Ortes christlicher Erinnerung in ihrer Ambivalenz nicht zuletzt sinnbezogene Fragen sowie Orientierungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler motivieren: Welche »Bildprogramme« können in der Gegenwart helfen, mit menschlicher Endlichkeit umzugehen? Wie kann ein interreligiöser Dialog, der die problematische Vergangenheit nicht ausgrenzt, heute gestaltet werden?

## 2 »Er-Innern« – kulturwissenschaftliche Blickwinkel<sup>8</sup>

Die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann verweist auf die zentrale Bedeutung des Erinnerns für jeden Menschen: »Wir sind [...] zu ganz wesentlichen Teilen das, was wir erinnern und vergessen.«<sup>9</sup> Erinnernte Aspekte erweisen sich als keinesfalls zufällig, sondern unterliegen einer selektierenden Tätigkeit – folglich gehen viele Erlebnisse nicht in den Erinnerungsschatz eines Individuums ein. Und zu diesen persönlichen Erinnerungen zählen auch solche, die nicht der eigenen biographischen

---

<sup>8</sup> Im vorliegenden Unterkapitel orientiere ich mich an einem Argumentationsgang, den ich zuerst in Lindner (2013) publiziert habe.

<sup>9</sup> Assmann (2006, 61).

Sphäre entspringen. Ein Grund für letztgenanntes Phänomen ist, dass Individuen in soziale Systeme eingebunden sind und somit als »Träger einer Kultur wiederum an noch länger zurückreichenden Geschichtserinnerungen«<sup>10</sup> Teil haben. Aus unterschiedlichen Gründen greifen Individuen auf Erinnerungen zurück, die zunächst außerhalb des persönlichen Erlebens und Erfahrens liegen, u. a., um Bedürfnisse nach familiärer Identität zu stillen (bspw. Geburtstagsfeiern, Familienerzählungen etc.) oder um das Vergessen von gruppenbedeutsamer Vergangenheit zu verhindern (bspw. Jubiläen zentraler gemeinschaftskonstitutiver Ereignisse, Gedenktage an leidvolle Erfahrungen etc.). Inwiefern daraus – im Wortsinn – Er-Innerungen, also Verinnerlichungen, werden oder ob dabei lediglich historisches Wissen akkumuliert wird, hängt von mehreren Aspekten ab – unter anderem davon, ob das erinnernde Subjekt in einen lebendigen Austausch mit dem Überlieferten treten kann und/oder ob die geschichtlichen Erinnerungen einen Beitrag zur Sinnstiftung oder Identitätsbildung zu leisten vermögen. Einmal mehr ist in diesem Zusammenhang die historiographietheoretische Einsicht bedeutsam, dass überlieferte und erforschte Geschichte eine Rekonstruktion aus gegenwärtigem Fokus darstellt. Ähnlich verhält es sich mit dem Erinnern, insofern dabei aus gegenwärtiger Perspektive im Interesse an der Zukunft auf Vergangenes zurückgeblickt wird: Das, was er-innert wird, ist mit Deutungen aufgeladen und dient der symbolischen Repräsentanz von Orientierungen, die am Erinnerten festgemacht und die von dem damit verknüpften Erinnerungsprozess ausgelöst bzw. aktualisiert werden.<sup>11</sup>

Aleida Assmann macht – wie das eingangs präsentierte Zitat erweist – darauf aufmerksam, dass das Erinnern nicht ohne Vergessen vonstattegeht. In der Folge bedarf es großer Anstrengungen, insbesondere dann, wenn Erinnerbares den autobiographischen Radius überschreiten und kulturell verortet werden soll. Dafür sind u. a. kulturelle Aufbewahrungs- bzw. Speicher- und Konservierungstechniken, Spezialisten und Selektionskriterien notwendig: »Was seinen Platz in Museen, Bibliotheken und Archiven gefunden hat und dort gesammelt, konserviert und katalogisiert wird, hat die Chance einer außergewöhnlichen Existenzverlängerung.«<sup>12</sup> Ähnlich verhält es sich mit der Vergabe von Denkmalschutz-

---

<sup>10</sup> Assmann (1997, 35).

<sup>11</sup> Vgl. Assmann (2006, 275).

<sup>12</sup> Assmann (2006, 55).

Labeln oder gar der Aufnahme in die UNESCO-Welterbeliste<sup>13</sup>. Diese Existenzverlängerung resultiert daraus, dass die entsprechenden Zeugnisse vergangener Ereignisse gepflegt und aktualisiert werden müssen, um dem Selbstbild und der Identität einer Gruppe dienen zu können. »Der Grund für dieses ›Fortleben‹ in der Erinnerung liegt in der fortdauernden Relevanz dieser Ereignisse und Unterscheidungen.«<sup>14</sup> Mit Jörn Rüsen kann in dieser Hinsicht von historischer »Sinnbildung über Zeiterfahrung«<sup>15</sup> gesprochen werden: Das (re-)konstruierende Subjekt betrachtet nämlich Vergangenes aus seinen Kontexten heraus, selektiert es entsprechend seiner Sinnbedürfnisse und gestaltet es zu einer kohärenten Zeitstruktur – es entsteht »subjektive Geschichte«<sup>16</sup>. Eine wesentliche Rolle bei diesen Sinnbildungsprozessen spielen auch konkrete Erinnerungsgemeinschaften, in denen sich das Subjekt bewegt. Denn – wie bereits dargelegt – prägen sie Praktiken aus, die helfen, als gemeinschaftsrelevant erachtete Erinnerungen zu kultivieren.

### 3 Erinnerungen kultivieren

#### 3.1 Erinnerungskulturen – skizzenhafte Verortungen

Erinnerungen leben davon, dass sie kultiviert werden. D. h., einzelne Menschen oder Kollektive ersinnen und gestalten Praktiken, wie sie sich im Horizont von Vergangenem so verorten können, dass sie immer wieder Anlässe bekommen, um sich zu erinnern. Gemeinschaftsbezogene, erinnerungskulturelle Praktiken finden sich auf verschiedenen Ebenen: Auf erster Ebene werden Erinnerungen – wie oben bereits beispielhaft gezeigt – durch Gebäude und ihre Funktion, durch gezielt zum Erinnerungszweck produzierte Artefakte wie Mahnmale oder Gedenkstätten oder durch die Pflege von Brauchtum oder das Feiern von Gedenktagen kultiviert. Auf zweiter Ebene werden manche dieser Erinnerungskulturen bereits selbst erinnert, indem sie – oftmals infolge ihres (bevorstehenden) Relevanzverlusts – in Archiven, Museen, Bibliotheken gespeichert

---

<sup>13</sup> Vgl. <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/welterbe/welterbe-weltweit/welterbeliste> [10.07.2021].

<sup>14</sup> Assmann (1998, 28).

<sup>15</sup> Rüsen (1996, 508).

<sup>16</sup> Rüsen (2006, 131).

und/oder durch Hinweistafeln bzw. digital zugänglich gemachte Dokumentationen zugänglich gemacht werden.<sup>17</sup>

Aleida Assmann differenziert »Erinnerungskultur« als einen unspezifischen »Sammelbegriff, der sich auf die Pluralisierung und Intensivierung der Zugänge zur Vergangenheit bezieht«<sup>18</sup>. Damit verweist sie darauf, dass neben Expertinnen und Experten wie Historikerinnen und Historikern, Denkmalschützenden sowie Archivarinnen und Archivaren auch weniger professionalisierte Individuen, Kommunen oder Nationen ebenfalls kulturelle Praktiken des Erinnerns ausprägen – nicht selten in kollektivierendem Interesse. Zudem stehen Erinnerungskulturen für die »Aneignung der Vergangenheit durch eine Gruppe« jeweils mit unterschiedlichen Interessen, um z. B. zum Mitwirken zu motivieren, Möglichkeiten einer individuell-lokalen Verankerung zu offerieren, oder um auf Basis des kultivierten geschichtlichen Wissens vorfindliche Zustände zu revolutionieren. In dieser Hinsicht zeigt sich nicht zuletzt die identitätsstiftende Kraft von gemeinsam kultivierten und aktualisierten Erinnerungen. Überdies verweist Assmann auf eine »ethische Erinnerungskultur«, die sich kritisch mit Verbrechen durch Staat, Institutionen oder Gesellschaft auseinandersetzt – gerade aus Sicht der Opfer. Durch dabei kultiviertes Erinnern kann den »zu Opfern gemachten Menschen [...] zugleich ihr] Subjektstatus«<sup>19</sup> zurückgegeben werden.

Das was als Erinnerungskulturen<sup>20</sup> bzw. Kulturen des Erinnerns bezeichnet wird, gestaltet sich in Abhängigkeit von Räumen und Zeiten. Veranschaulichen lässt sich dies bspw. an den Rezeptionsspuren von zwei historischen TV-Serien: die 1979 in Deutschland ausgestrahlte US-Serie »Holocaust« und die durch sie ausgelöste Durchbrechung des innerdeutschen Schweigens zum Mord an Millionen Juden oder der 2013

---

<sup>17</sup> Zwei hauptsächliche Interaktionsfelder sind es, von denen kollektive Erinnerungskultur abhängig ist und durch neuronale Strukturen geleistet wird: zum einen das soziale Feld, also soziale Interaktion und Kommunikation bzgl. Erinnerung, zum anderen das kulturelle Feld, zu dem sowohl »materiale Repräsentationen in Gestalt von Texten, Bildern und Denkmälern als auch symbolische Praktiken in Gestalt von Festen und Riten« (Assmann (2006, 32)) gehören.

<sup>18</sup> Assmann (2016, 32).

<sup>19</sup> Volkhard Knigge, zit. n. Assmann (2016, 33).

<sup>20</sup> In kulturtheoretischer Hinsicht bietet es sich an, den Plural zu verwenden, insofern im Sinne eines bedeutungsorientierten, semiotischen Kulturbegriffs die Rede von »Kulturen« angemessener erscheint (vgl. Reckwitz (2011); Bauer et al. (2018)).

im ZDF gesendete Dreiteiler »Unsere Mütter, unsere Väter«, der sich den Erfahrungen von jungen Deutschen im Kriegsgefecht des zweiten Weltkrieges und der unmittelbaren Nachkriegszeit widmet. Je nach Zeit- und Raumkontext folgten mit diesen filmischen Mehrteilern unterschiedliche erinnerungskulturelle Zugriffe. So hat die Ausstrahlung von »Holocaust« in den USA und Deutschland Unterschiedliches bewirkt; und wird diese Serie heute rezipiert, findet sie in einem anders aufgeladenen erinnerungskulturellen Setting Wiederhall als noch in den 1970er/1980er Jahren. »Unsere Mütter, unsere Väter« wiederum wurde in Deutschland von Teilen der Bevölkerung positiv rezipiert, in Polen dagegen sehr zwiespältig aufgenommen. Hieran zeigen sich die Grenzen der – insbesondere ethisch motivierten – Erinnerungskulturen: Sie werden zwar von außen gesehen bisweilen durch sehr beeindruckende Umgangsweisen mit problematischen Kollektivfacetten offeriert (vgl. z. B. die verschiedenen Gedenkveranstaltungen hinsichtlich der Befreiung der nationalsozialistischen Konzentrationslager), aber von manchen Menschen der adressierten gesellschaftlichen Gruppe nicht mitgetragen, ja bisweilen boykottiert. Denn, ob das Subjekt sich in die jeweils angebotene Erinnerungskultur hineinstellen kann und will, bleibt letztlich seiner freien Entscheidung überlassen. Ein »Er-Innern« kann nicht von außen hergestellt werden.

Herausfordernd im Kontext von Erinnerungskulturen sind Transformationsprozesse, die u. a. im Verstummen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen,<sup>21</sup> im gesellschaftlichen Wandel (Pluralisierung, Migration, Globalisierung), in der Digitalisierung<sup>22</sup> oder im Wandel pädagogischer Erinnerungskultur begründet sind.

### 3.2 Christliche Erinnerungskulturen – Fokussierungen

Viele Darlegungen zum erinnerungskulturellen Diskurs sind im Horizont staatlich-gesellschaftlicher oder persönlicher Facetten verortet. Im Sinne von Jan Assmann jedoch ist Erinnerungskultur ursprünglich nicht mit staatlichen oder persönlichen Kontexten verknüpft, sondern in religiösen Zusammenhängen angesiedelt. Assmann verweist dabei auf das Volk Israel, das im Zusammenhang mit der Katastrophe von 587 v. Chr.

---

<sup>21</sup> Vgl. Forschungsgruppe REMEMBER (2020, 23; vgl. ebd. 22–25).

<sup>22</sup> Vgl. Rothstein (2020).



(Eroberung Jerusalems durch den neubabylonischen König Nebukadnezar; Deportation und Exilierung der Oberschicht nach Babylon) zu einer Reorganisation seines »kulturellen Gedächtnisses« gezwungen war: In der Exilsituation kommt es zur Kanonisierung biblischer Texte, in denen sich die Deportierten als Volk Gottes identifizieren und – im Sinne einer »kontrapräsentischen Erinnerung« – Erzählungen von Gottes Heilstaten erinnern bzw. (re-)konstruieren. Durch derartige kollektive Erinnerungsprozesse gelingt es ihnen im Exil, Identität zu generieren bzw. zu erhalten.<sup>23</sup> Das in der hebräischen Bibel häufig gebrauchte »Zachor!« – »Erinnere Dich!« fordert diesen Tradierungsprozess explizit ein und zwar in der Weise, dass das Individuum sich selbst in den biblischen Erzähl- sowie Erinnerungszusammenhang stellt und das Erinnernte persönlich aneignet.

Religionen leben von einer fortschreibenden Überlieferung ihrer Weltdeutung, wobei Erinnerungen aktualisiert und auf gegenwärtige Kontexte hin appliziert werden müssen. Erinnerungswürdige Aspekte bleiben dadurch im kulturellen Gedächtnis der Religionsgemeinschaft und werden durch die individuelle Beschäftigung damit zugleich mit neuen Erfahrungen angereichert. Das Christentum führt in erinnerungskultureller Hinsicht die »urjüdische« Idee weiter, durch ein Narrativ Identität zu prägen. Somit geht es im jüdisch-christlichen Zusammenhang darum, Erfahrungen religiös codiert zu erzählen und so religiöse Welt zu erzeugen – insbesondere mittels einer Entfaltung der Geschichte Gottes mit den Menschen. Das Erzählen offeriert den Rezipientinnen und Rezipienten ein Hineingezogenwerden in den Erzählstrang und die Option, sich im Kontext jüdisch-christlicher Tradition (glaubend) zu verorten, Letztgenannte zu er-innern. Bezeichnend in dieser Hinsicht ist die Anamnese des Leidens, des Todes und der Auferstehung Jesu Christi im liturgischen Vollzug gemäß Lk 22,19: »Das tut zu meinem Gedächtnis.«<sup>24</sup> Erinnerung ist folglich eine »theologische Basiskategorie«<sup>25</sup>; dadurch

---

<sup>23</sup> Assmann, zit. n. Marksches und Wolf (2010, 13f).

<sup>24</sup> Dabei orientiert sich die christliche Praxis an der im Judentum praktizierten Erinnerung an den Exodus aus Ägypten. Letztgenannter kulminiert im jährlichen Pessachfest und wird im Frage-Antwort-Ritus der familiären Sederfeier abgebildet: Kinder stellen die entscheidenden Fragen nach dem Grund des Feierns und ausgehend davon wird das zentrale, als Heilshandeln Gottes am Volk Israel gedeutete Geschehen der Befreiung aus ägyptischer Gefangenschaft er-innert.

<sup>25</sup> Boschki (2015, 1).

wird religiöse Wahrheit zugänglich, Kontinuität bewahrt und Sinn ermöglicht.

Bereits in den ersten nachchristlichen Jahrhunderten gestaltet das sich formierende Christentum seine Erinnerungskultur bewusst aus: Neben der Kanonbildung der heiligen Schriften, die in der Rückschau der Ostererfahrung verfasst werden, und der liturgischen Erinnerung gibt es weitere Strategien – unter anderem die Etablierung von Gemeindestrukturen und Bischofssitzen (Episkopoi; zusammen mit Presbytern) zur Aufrechterhaltung der Weitergabe des Glaubens an Jesus als den Sohn Gottes.<sup>26</sup> Ein markantes Erinnerungsmovens stellt die Ausdifferenzierung eines verbindlich-einheitlichen christlichen Glaubensbekenntnisses ab dem 4. Jahrhundert dar: das Nicäno-Konstantinopolitanische trinitarische Glaubensbekenntnis. In Folge dessen beginnen Christinnen und Christen, Erinnerungsorte zu etablieren; Kaiser Konstantin bspw. erbaut im Gefolge des Konzils von Nicäa, auf dem 325 der erste große Schritt hin zum noch heute gesprochenen Glaubensbekenntnis gemacht wurde, drei Hauptkirchen, die die Erinnerung zentraler Aspekte der Aussagen über Jesus Christus im Glaubensbekenntnis manifestieren:<sup>27</sup> die Geburtskirche in Betlehem, die Grabeskirche am geglaubten Grab und Auferstehungsort in Jerusalem und die Himmelfahrtskirche auf dem Ölberg. Diese christliche erinnerungskulturelle Praxis setzt sich bis in die Gegenwart fort und zeigt sich nicht zuletzt in Kirchenbauten, öffentlich sichtbaren Heiligenfiguren und Kreuzen, aber auch öffentlichen Kulte wie (Fronleichnams-)Prozessionen, religiösen Feiern etc.

Im Kontext der letztlich positiv gewendeten Erinnerung an Leiden und Auferstehen Jesu entwickelt der Theologe Johann Baptist Metz die Kategorie der »gefährlichen Erinnerung«. Vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen mit der Katastrophe des Zweiten Weltkrieges und von Auschwitz bewegt fordert Metz eine Solidarität mit allen Subjekten – vor allem mit den Opfern der Geschichte – ein. Es bedürfe einer anamnetischen Kultur, »die auch um jenes Vergessen weiß, das noch in jeder historischen Vergegenständlichung herrscht«<sup>28</sup> und das akkumulierte Leiden nicht verdrängt, sondern angesichts einer christlichen Hoffnung auf Erlösung und

---

<sup>26</sup> U. a. die Idee der ungebrochenen Sukzession der Bischöfe im Gefolge der Apostel gründet katholischerseits in diesem Anliegen.

<sup>27</sup> Vgl. Bieberstein (2010).

<sup>28</sup> Metz (1999, 110).

Befreiung für alle integriert. Nicht zuletzt derartige Ausführungen belegen, dass das Erinnern für das Christentum konstitutiv ist. Erinnerungen machen Erfahrungen des Heils lebendig und verweisen auf Missstände. Von daher motivieren sie zu einer kritischen Bewusstseinsbildung und regen zu neuen Orientierungsperspektiven an. Letztlich bleibt mit Christoph Marksches und Hubert Wolf zu konstatieren: »Das Christentum ist eine Gedächtnisgemeinschaft par excellence [...]. Der einzelne Christ ist nicht nur auf das kulturelle Gedächtnis der Glaubensgemeinschaft angewiesen, sondern auch auf die rituellen Vergegenwärtigungen der Vergangenheit.«<sup>29</sup> Historisches Wissen reicht also nicht aus; es bedarf der Integration von Handlungsaspekten, wenn man von einem Kultivieren von christlich-religiöser Erinnerung sprechen will.

## **4 Erinnerungslernen als bildende Dimensionen schulisch-religiöser Lehr-Lernformate**

### **4.1 Erinnern als Sinnbildern**

Sich-Erinnern verlangt Aktivität im Zusammenhang des erinnerungsprovozierenden Ausgangspunktes und ein Sich-damit-auseinandersetzen. In didaktischer Hinsicht ist zu bedenken, dass ein ledigliches Auswendiglernen vergangener Zusammenhänge, das keine individuellen Kontextualisierungen ermöglicht, nur bedingt zu einem sog. erinnerungsgeleiteten Lernen beiträgt. Jan Assmann verweist im Rahmen seiner Ausführungen zum kulturellen Gedächtnis<sup>30</sup> darauf: »Die Vergangenheit [...] lässt sich nicht speichern, sondern muss immerfort angeeignet und vermittelt werden. Diese Vermittlung hängt ab von den Sinnbedürfnissen und Sinnrahmen eines gegebenen Individuums oder einer Gruppe innerhalb einer gegebenen Gegenwart«<sup>31</sup>. Ein entsprechendes Er-Innern speist dabei das menschliche Bedürfnis nach sinnhafter Verortung im Raum-Zeit-Kontinuum: zum einen mit Blick zurück im Interesse an Vergewisserung, zum anderen mit Blick nach vorne als Orientierungsgröße für die

---

<sup>29</sup> Marksches und Wolf (2010, 15).

<sup>30</sup> Jan und Aleida Assmann grenzen das kommunikative bzw. soziale vom kulturellen Gedächtnis ab: Ersteres bezieht sich auf alltagsnahe Erfahrungen, die ein Mensch als Erinnerungen mit Zeitgenossen teilt und meist mündlich tradiert. Das kulturelle Gedächtnis überdauert die Generationen und ist auf Medien der Tradierung angewiesen.

<sup>31</sup> Assmann (1998, 34); vgl. Assmann (1997).

zukünftige Lebensgestaltung – ein sinnbildendes Potential gerade im Zeitalter des Internets als »größte[m] Erinnerungsspeicher aller Zeiten«, das Teil und Erweis einer »allumfassende[n] Beschleunigung der Erinnerung« ist.<sup>32</sup>

Die damit ermöglichte historische Sinnbildung findet meist vor dem Hintergrund der konkreten Erinnerungsgemeinschaft(en) statt, in welche die bzw. der Einzelne sozialisiert wurde bzw. wird. Sinnbildungsprozesse sind angewiesen auf eine narrative Verknüpfung, die Sachverhalte der Vergangenheit in eine anschauliche, umgreifende Zeitverlaufsvorstellung bringt und dadurch Kohärenz zwischen erinnerndem Subjekt und Vergangenheit ermöglicht. Ansonsten bliebe es lediglich bei einer Anhäufung von Wissen. Werden Subjekte jedoch motiviert und befähigt, Vergangenes zu aktualisieren, geschieht Sinnbildung dadurch, dass gegenwärtige Fragehorizonte integriert und durch Deutungsmuster vergangener Erfahrungszusammenhänge in orientierender Hinsicht bereichert werden. Dies kann sodann Handlungen bewirken, die aus diesen Orientierungsoptionen erwachsen.<sup>33</sup> Zugleich ist zu bedenken, dass das »narrativ konfigurierte Sinngebilde einer Geschichte [auch] Abwesenheit, Mangel und Negation von Sinn noch an den gedeuteten Erfahrungsbeständen der Vergangenheit sichtbar und erkennbar«<sup>34</sup> machen kann. Bspw. deutete die Sinnlosigkeitserfahrung des Holocaust auf diese negative Dialektik von Sinnbildung hin. Gleichwohl kann deshalb nicht der Schluss gezogen werden, Geschichte hätte keinen Sinn mehr. Unter anderem das Verstummen, das Nicht-Erzählen-Können erweist sich als mögliche Reaktionsoption auf eine Negation von Sinn.

## 4.2 Erinnerungsgelitetes Lernen im Religionsunterricht

Christliche Erinnerungskulturen sind in Deutschland in vielen Kontexten verortet, eine »er-innernde« Begegnung damit aber machen immer weniger Menschen. Vielmehr begegnen ihnen christliche Erinnerungsangebote eher zufällig oder im Kontext von säkularen bzw. religionskundlich-touristischen<sup>35</sup> Interessenszusammenhängen: Auf den Kontext Schule

---

<sup>32</sup> Levy (2010, 94).

<sup>33</sup> Vgl. Rüsen (1996, 508f.).

<sup>34</sup> Rüsen (1996, 540).

<sup>35</sup> Vgl. Riegel und Lindner (2021).

bezogen zeigen sich gegenwärtig verschiedene Transformationsprozesse im Umgang mit christlicher Erinnerungskultur. Bspw. werden ursprünglich christliche Festanlässe wie Martinsumzüge oder Weihnachtsfeiern zunehmend säkular als Schulfeiern begangenen, die in der Folge einen religions- und weltanschauungsübergreifenden, inklusiven Charakter gewinnen. Auch bieten religiös-erinnerungskulturelle Orte Optionen für schulisches Projektarbeiten, um diese – meist schulnahen – Orte bspw. zu erhalten und damit gesellschaftliches Engagement oder kulturelle Identifikationsprozesse zu ermöglichen: Das Bamberger Kaiser-Heinrich-Gymnasium bspw. hat in längeren Projektphasen die Instandsetzung des großen Bamberger Kreuzweges vorangebracht. Obgleich der Kreuzweg eine typische Erinnerungsoption für Christinnen und Christen darstellt, um den »gedachten« Leidensweg Jesu in Jerusalem vor Ort in Bamberg nachzugehen und »ein-gedenken« zu können,<sup>36</sup> war dieses Schulprojekt vor allem historisch und kunstgeschichtlich motiviert, sicher haben sich in diesem Zusammenhang auch religiöse Fragen ergeben. Letztlich zeigen diese Beispiele, wie christlich grundierte Erinnerungskultur in schulkulturellem Interesse justiert und neu formatiert werden kann.

Der Religionsunterricht kann in dieser Hinsicht als Potenzialort betrachtet werden, der – neben vielen weiteren gesellschaftsbedeutsamen Optionen wie Wertebildung, Nachhaltigkeitsbildung oder Dialogbefähigung – den Schülerinnen und Schülern im Horizont religiöser Bildung Gelegenheit gibt, ausgehend von den Relikten und/oder Orten christlicher oder andersreligiöser Erinnerungskulturen, das Nachdenken über die Relevanz verschiedener religiöser Weltdeutungen zu gestalten: Dies kann Sinnbedürfnisse bedienen und Orientierungsperspektiven offerieren. Insbesondere das Lernen an außerschulischen Lernorten<sup>37</sup> bietet hierfür produktive Anknüpfungspunkte für einen erinnerungskultivierenden Kompetenzerwerb, der unter anderem folgende Kompetenzfacetten umfassen kann: (1) Schülerinnen und Schüler sollten in religionsbezogenen Erinnerungs-Zusammenhängen lernen, *wahrzunehmen*, dass Menschen vor ihnen ihr Leben im Horizont Gottes kontextabhängig unterschiedlich deuten. Unterschiedlichste *Erinnerungsträger* – z. B. Bilder,

---

<sup>36</sup> Vgl. u. a. Bieberstein (2010).

<sup>37</sup> Vgl. Lindner (2021, 219–225).

Briefauszüge, Sakralbauten, Symbole, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen etc. – ermöglichen eine mehrperspektivische Sichtweise darauf. (2) Überkommene religiöse Zeugnisse der Vergangenheit und Ergebnisse der Geschichtsschreibung bergen einen *Erinnerungsschatz*, der zunächst meist nicht im Alltagshorizont der Schülerinnen und Schüler liegt. Um diesen zum einen in seinen ursprünglichen Kontexten und damit seinem Eigenwert zu würdigen, zum anderen im Sinne religiöser Selbstvergewisserung fruchtbar zu machen, kann ein Lernen an Orten christlicher Erinnerung den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten bieten, *Wissen* aufzubauen, wie Christsein gestaltet und gedeutet werden kann. (3) Genuin zum erinnerungsgeleiteten Lernen gehört die *kritische Reflexion und Kommunikation*, insofern Erinnerungen in ihrer Zeitgebundenheit und historischen Bedeutung erfasst und hinsichtlich der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung bewertet werden. Die vorfindlichen religiösen Erinnerungsbestände fordern ein kritisches Befragen ein. Ausgangspunkt dafür sollte unter anderem die gegenwärtige Situation der Schülerinnen und Schüler sein, aus welcher heraus im Religionsunterricht Fragehaltungen generiert werden können und sollten. Diese speisen sich – wie oben bereits entfaltet – größtenteils aus zukunftsbezogenen Interessen und Sinnbedürfnissen. (4) Insofern eine diskursive Beschäftigung mit Erinnerungskulturen verschiedene – positiv wie negativ zu bewertende – Facetten, die Welt religiös zu deuten und anzueignen, zugänglich macht sowie eine Bewertung herausfordert, werden die Schülerinnen und Schüler motiviert, sich zu dieser Weltzugangsweise zu *positionieren*. Denn erinnerungskulturelle Lernprozesse holen idealerweise Vergangenes in die Gegenwart und laden zu Identifikations- und zu Teilhabeprozessen ein. Dies geschieht insbesondere dann, wenn die Lernenden Anknüpfungspunkte für ihre Sinnfragen entdecken. Ein Er-Innern sollte nicht zu vorschneller Identifikation führen, wo zunächst Auseinandersetzung gefordert ist. Dadurch wird ein verantworteter religiöser Selbstvergewisserungsprozess im Religionsunterricht initiiert, dessen Katalysator die Auseinandersetzung mit christlichen oder andersreligiösen Erinnerungskulturen darstellt.

## 5 Kirchenpädagogik als erinnerungskulturelle Professionalisierungsgelegenheit

Damit Schülerinnen und Schüler im Rahmen religiöser Bildungsprozesse christliche und andersreligiöse Erinnerungskulturen als Potenziale für die Bearbeitung ihrer Sinnbedürfnisse und als Orientierungsperspektiven entdecken und entsprechende Kompetenzen ausprägen können, müssen (zukünftige) Religionslehrkräfte entsprechend professionalisiert sein bzw. werden. Die Befähigung von Lehrkräften zur Integration erinnerungskultureller Facetten in religiöse Lern- und Bildungsprozesse bedarf neben einem Aufbau an entsprechender *fachwissenschaftlicher* Expertise zu den verschiedenen Optionen religiöser Erinnerungskultur vor allem *fachdidaktische* Rekurse auf entsprechendes Erklärungs- und Repräsentationswissen sowie auf Wissen über Potenziale, Einsatzmöglichkeiten und Anforderungen von fachspezifischen Aufgaben; zudem sollten Reflexionsangebote in Bezug auf *persönliche Einstellungen und epistemische Überzeugungen* offeriert werden.<sup>38</sup> Wie dies im Rahmen universitärer Lehre angelegt werden kann, wird im Folgenden am Beispiel der Kirchenpädagogik skizziert.

Kirchen sind nicht nur Orte gottesdienstlich-gemeinschaftlicher Feier der glaubensbezogenen Erinnerung an Jesu Tod und Auferstehung, sie stellen auch zentrale Erinnerungsspeicher christlich-religiöser Kultur dar. Seit den 2000er Jahren werden – nicht zuletzt in Folge voranschreitender Säkularisierungsprozesse – in der Religionsdidaktik verstärkt *kirchenpädagogische* Forschungen angestellt, die Potenziale eines Lernens an Kirchenräumen zugänglich machen.<sup>39</sup> Dabei gilt es zum einen für räumlich gestaltete Religion, zum anderen aber auch für in diesen Räumen<sup>40</sup> gelebte Religion zu sensibilisieren, insofern Kirchengebäude veranschaulichen, dass und wie Menschen aus religiösen Überzeugungen heraus ihre Lebenswelt gestalten.

Religionsdidaktische Seminare können Lehramtsstudierende in dieser Hinsicht befähigen, indem sie zum einen *fachwissenschaftliches Wissen in Bezug auf Kirchenräume und deren erinnerungsbezogene Kontexte* erarbeiten:

---

<sup>38</sup> Vgl. Kunter et al. (2011, 55); Baumert und Kunter (2006).

<sup>39</sup> Vgl. z. B. Kindermann und Riegel (2018); Dörnemann (2011); Rupp (2016 / 2017).

<sup>40</sup> Vgl. Kaupp (2016).

- z. B. über die Architektur, in der sich bestimmte Kirchenideen spiegeln (z. B. der frühgotische Kathedralbau des Bamberger Doms als Abbild des himmlischen Jerusalem oder moderne Gebäude, die bspw. in Zeltform der Bamberger St.-Josefs-Kirche die religiöse Denkfigur eines »Volkes Gottes auf dem Weg durch die Zeit« repräsentieren);
- z. B. bzgl. konfessionsspezifischer und konfessionsgemeinsamer Ausstattungsgegenstände, die an christliche Glaubensgehalte erinnern (Kreuze als Verweis auf Jesu Tod und Auferstehung, evangelische Kanzeln zur interpretierenden Verkündung der christlichen Botschaft, katholische Tabernakel zur Aufbewahrung des dauerhaft gewandelten Brotes als Realpräsenz Jesus Christi oder orthodoxe Ikonostasen mit ebenbildlich verehrten Abbildern von Jesus Christus, Maria und Heiligen)
- z. B. hinsichtlich zu problematisierender interreligiöser Kontexte (vgl. das oben vorgestellte, von einer antisemitischen Einstellung geprägte Bsp. der Ecclesia-Synagoge-Skulpturen am Bamberger Dom);<sup>41</sup>
- z. B. über Formen von gottesdienstlicher Praxis oder individueller Frömmigkeit, für die Kirchenräume Gelegenheiten bieten.

Nicht unberücksichtigt sollten in der universitären Religionslehrkräftebildung die *persönlichen Einstellungen und Vorerfahrungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Kirchenräume* bleiben: In dieser Hinsicht ist eine biografische Vergewisserung,<sup>42</sup> aber auch professionelle Distanz und Integration durch entsprechende Reflexionsprozesse in Lehrveranstaltungen anzubahnen.

In religionsdidaktischer Hinsicht wiederum gilt es in den universitären Lehrveranstaltungen zu fragen, wie die mit Kirchengebäuden verknüpften religiösen Wirklichkeitsdeutungen unterrichtlich so inszeniert werden können, dass die Schülerinnen und Schüler zum einen Zugänge zu erinnerungsbezogener Glaubenspraxis bekommen. Zum anderen aber sollten Religionslehramtsstudierende befähigt werden, den Lernenden im Kontext ihrer Sinn- und Orientierungsbedürfnisse erinnerungsgeprägte religiöse Zugänge zu eröffnen, die von ihnen keine ver-

---

<sup>41</sup> Vgl. Henrix (2010).

<sup>42</sup> Zur Bedeutung biografischer Verknüpfungen in der fachdidaktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, vgl. Kühn et al. (2020).



pflichtende Teilnahme an glaubenspraktischen Formen verlangt, sondern begründete Positionierungen dazu einfordert. Diese Sensibilität müssen (zukünftige) Lehrkräfte bereits bei der Entfaltung von wahrnehmenden Zugängen zum Kirchengebäude besitzen. In interaktiven Seminaren sollten Lehramtsstudierende daher lernen, vielfältige Weisen der Erschließung von Kirchenräumen reflexiv-erprobend zu gestalten, z. B. Identifikation von Lieblingsorten in der Kirche, wahrnehmende und wissensbasierte Auseinandersetzung mit Ausstattungsgegenständen, sinnliche Erfahrung von Kirchenmusik oder Kerzenschein, Erläuterungen zu liturgischen Optionen durch Pfarrerinnen und Pfarrer oder Priester etc. Im Zusammenhang mit entsprechenden, Erinnerung offerierenden Optionen gilt es zu berücksichtigen, wie Schülerinnen und Schülern eine bildende Distanzierung ermöglicht werden kann. Insbesondere sind zu Teilhabeoptionen bzgl. religiöser Praxisformen (z. B. Meditation, Kerzen entzünden, Liedersingen) Alternativen zu generieren, wenn Lernende derartige Einladungen (die im Sinne der Religionsfreiheit nie verpflichtender Part von schulischen Lern- und Bildungsprozessen sein dürfen) nicht annehmen wollen. Idealerweise werden derartige Professionalisierungsangebote durch die Gestaltung von Seminaren »vor Ort«, also durch im Horizont von religionsdidaktischer Theoriebildung zu reflektierende und zu evaluierende Erprobungen von Lernwegen in realen (oder auch virtuell zugänglichen) Kirchenräumen aufgebaut.

Die grundlegende Integration erinnerungskultureller Perspektiven trägt in hochschuldidaktischer, lehrerbildender Hinsicht dazu bei, dass kirchenpädagogische Settings nicht nur auf Wissensanreicherung fokussiert werden, sondern Schülerinnen und Schüler zur Reflexion ihrer Sinnbedürfnisse im Abgleich mit den durch Kirchenräume und deren Ingebrauchnahme offerierten Sinnbildungspotenziale auffordern.<sup>43</sup>

Im Idealfall entstehen im Rahmen entsprechender universitärer Seminare sogar kirchenpädagogische Materialien für bestimmte Kirchen, die auf einem Austausch der Religionsdidaktik mit verschiedenen Fachwissenschaften (z. B. Denkmalpflege, Geschichtsdidaktik, Judaistik, Kir-

---

<sup>43</sup> In dieser Hinsicht bietet es sich auch an, kulturelle Teilhabeoptionen zu eröffnen, bspw. dadurch, dass Schülerinnen und Schüler mit digitalen Werkzeugen einen vorhandenen Kirchenraum so umgestalten, dass er ihren Orientierungs- und Sinnbedürfnissen entspricht.

chengeschichte, Kunstgeschichte, Medienpädagogik) fußen und Lehramtsstudierenden die interdisziplinäre, »universitäre« Dimension von Erinnerung zugänglich machen.

## Literatur

- Albrecht, Stefan (2015): Das Portal als Ort der Transformation: Ein neuer Blick auf das Bamberger Fürstenportal. In: *Der Bamberger Dom im europäischen Kontext*, hg. v. Stefan Albrecht, 243–295. Bamberg: UBP.
- Assmann, Aleida (1997): Gedächtnis, Erinnerung. In: *Handbuch der Geschichtsdiaktik*. 5., überarb. Aufl., hg. v. Klaus Bergmann, 33–37, Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Assmann, Aleida (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: C. H. Beck.
- Assmann, Aleida (2016): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. 2. Aufl. München: C. H. Beck.
- Assmann, Jan (1998): Moses, der Ägypter. Entzifferung einer Gedächtnisspur. München: Hanser.
- Bauer, Benjamin; Beuter, Katharina; Lindner, Konstantin; Hlukhovykh, Adrianna; Vogt, Sabine (2018): Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen. In: *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, hg. v. Adrianna Hlukhovykh; Benjamin Bauer; Katharina Beuter et al., 13–36. Bamberg: UBP.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bieberstein, Klaus (2010): Jerusalem. In: *Erinnerungsorte des Christentums*, hg. v. Christoph Marksches; Hubert Wolf, 64–88. München: C. H. Beck.
- Boschki, Reinhold (2015): Art. Erinnerung/Erinnerungslernen. In: *WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*, 1, 1–10; Verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.ErinnerungErinnerungslernen.100048>.
- Dörnemann, Holger (2011): Kirchenpädagogik. Ein religionsdidaktisches Prinzip. Grundannahmen, Methoden, Zielsetzungen. Berlin: EB-Verlag.
- Forschungsgruppe REMEMBER (2020): Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht: Theoretische Ausgangspunkte, gesellschaftliche und bildungspolitische Kontexte. In: *Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse*, hg. v. Forschungsgruppe REMEMBER, 19–30. Stuttgart: Kohlhammer.

- Giddens, Anthony (1996): *Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft*. In: *Reflexive Modernisierung*, hg. v. Ulrich Beck; Anthony Giddens; Scott Lash, 113 – 194. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Henrix, Hans H. (2010): *Das Christentum als Erinnerungsgemeinschaft*. In: *Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog*, hg. v. Reinhold Boschki; Albert Gerhards, 35–44. Paderborn: Schöningh.
- Kaupp, Angela (2016): *Raumkonzepte in der Theologie. Interdisziplinäre und interkulturelle Zugänge*. Ostfildern: Grünewald-Verlag.
- Kindermann, Katharina; Riegel, Ulrich Riegel (2018): *Zu den Effekten außerschulischen Lernens im Kirchenraum vor Ort*. In: *Religionspädagogische Beiträge*, 78, 45–55.
- Kühn, Claudia; Lindner, Konstantin; Scheunpflug, Annette (2020): *Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 41–65. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00986-2>.
- Kunter, Mareike; Kleickmann, Thilo; Klusmann, Uta; Richter, Dirk (2011): *Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften*. In: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, hg. v. Mareike Kunter; Jürgen Baumert; Werner Blum; Uta Klusmann; Stefan Krauss; Michael Neubrand, 55–68. Münster u. a.: Waxmann.
- Levy, Daniel (2010): *Das kulturelle Gedächtnis*. Übers. v. Corinne Heaven. In: *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, hg. v. Christian Gudehus; Arinae Eichenberg; Harald Welzer, 93–101. Stuttgart – Weimar: J.B.Metzler.
- Lindner, Konstantin (2007): *In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht*. Göttingen: V&R unipress.
- Lindner, Konstantin (2013): *Kirchengeschichte im Religionsunterricht »erinnern« als Beitrag zu religiöser Selbstvergewisserung*. In: *Erinnern und Erzählen*, hg. v. Konstantin Lindner; Andrea Kabus; Ralph Bergold; Harald Schwillus, 417–430. Münster u. a.: LIT.
- Lindner, Konstantin (2021): *Religiöse Semiotisierungen von Räumen und ihre bildenden Potenziale*. In: *Zeichenlandschaften. Religiöse Semiotisierungen im interdisziplinären Raum*, hg. v. Jürgen Bründl; Thomas Weißer; Konstantin Lindner, 213–229. Bamberg: UBP.
- Markschies, Christoph; Wolf, Hubert (2010): *»Tut dies zu meinem Gedächtnis«*. Das Christentum als Erinnerungsreligion. In: *Erinnerungsorte des Christentums*, hg. v. Christoph Marschies; Hubert Wolf, 10–27. München: C. H. Beck.

- Metz, Johann Baptist (1999): Memoria passionis. Zur Aktualität einer biblischen Kategorie. In: *Geschichte denken*, hg. v. Karl-Rahner-Akademie, 107–116. Münster: LIT.
- Reckwitz, Andreas (2011): Die »Kontingenzperspektive« der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen*, hg. v. Friedrich Jaeger; Jörn Rüsen, 1–20. Stuttgart: Metzler.
- Riegel, Ulrich; Lindner, Konstantin (2021): Warum besuchen Touristen eine Kirche? Ergebnisse einer quantitativen Studie an touristischen Hotspots. In: *Zwischen Kreuzfahrt und Klosterküche. Formen kirchlicher Präsenz im Tourismus*, hg. v. Christian Cebulj; Thomas Schlag, 96–106. Zürich: Theologischer Verlag.
- Rothstein, Anne-Berénike (2020): The Last Goodbye, The First Encounter – Begegnung mit Erinnerungen im virtuellen Raum. In: *Entgrenzte Erinnerung. Erinnerungskultur der Postmemory-Generation im medialen Wandel*, hg. v. Anne-Berénike Rothstein; Stefanie Pilzweiger-Steiner, 193–222, Berlin: De Gruyter.
- Rupp, Hartmut (2016 / 2017): *Handbuch der Kirchenpädagogik*. 2 Bde. Stuttgart: Calwer.
- Rüsen, Jörn (1996): Historische Sinnbildung durch Erzählung. In: *Internationale Schulbuchforschung*, 18 (4), 501–544.
- Rüsen, Jörn (2006): *Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen*. Köln: Böhlau.
- Schuller, Manfred (1993): *Das Fürstenportal des Bamberger Doms*. Bamberg: Bayerische Verlagsanstalt.