



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Helbling, D. (2022). Religion durch materiale Kultur erschliessen. Ein Beitrag zur Didaktik religionsbezogener Objekte. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 10, 57-70.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2022.108>

Dieser Artikel ist unter einer *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY-SA): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Dominik Helbling, 2022

Religion durch materiale Kultur erschliessen

Ein Beitrag zur Didaktik religionsbezogener Objekte

Dominik Helbling

Religionsbezogene Objekte werden seit geraumer Zeit im Unterricht verwendet, wofür religionsdidaktische Ansätze wie die Symboldidaktik und der „A Gift to the Child“-Ansatz stehen, die auch in der religionskundlichen Didaktik Beachtung finden. Dieser Beitrag erörtert zunächst das Bildungspotenzial religionsbezogener Objekte. Danach analysiert er bestehende didaktischen Ansätze auf ihre Passung auf den religionskundlichen Unterricht und arbeitet ihren Entwicklungsbedarf heraus. Sodann wird der Forschungsansatz *material religion* als eine mögliche Ressource eingebracht, um die Didaktik religionsbezogener Objekte für den religionskundlichen Unterricht weiter zu entfalten.

Objects related to religion have been used in lessons for a long time, as represented by religious didactic approaches such as symbol didactics and the “A Gift to the Child” approach, which are also considered in religious education didactics. This article first discusses the educational potential of religion-related objects. It then analyses existing didactic approaches to determine whether they fit in with religious studies lessons and how they need to be developed. Finally, the “material religion” research approach is presented as a possible resource to develop further the didactics of religion-related objects for religious studies teaching.

Les objets liés au domaine religieux sont utilisés en classe depuis longtemps, ce qui se reflète dans des approches de didactique religieuse telles que la didactique des symboles et l'approche « A Gift to the Child », qui sont également des approches prises en compte par une didactique non confessionnelle sur les religions. Cet article traite d'abord du potentiel formatif que revêtent les objets liés à la religion. Il analyse ensuite les approches didactiques existantes en termes d'adéquation à un enseignement non confessionnel sur les religions et identifie leur besoin de développement. Enfin, l'approche de recherche « material religion » est présentée comme une ressource possible pour développer davantage la didactique portant sur les objets liés au domaine religieux dans le cadre d'un enseignement non confessionnel sur les religions.

1 Einleitung

Religionsbezogene Objekte sind für den Unterricht attraktiv.¹ Für die Lehrperson sind sie einfach zu transportieren, platzsparend, in Läden, Online-Shops oder pädagogischen Medienzentren mit vertretbarem Aufwand zu besorgen; für die Schüler_innen können sie sensorisch ansprechend, anschaulich und interessant sein. Dasselbe Objekt mag fremd oder vertraut wirken. Dies macht es lohnenswert, sie sinnlich zu entdecken und sich darüber auszutauschen, über sie zu lernen und ihre Relevanz zu interpretieren. Materialkisten², interreligiöse Kalender (z. B. Dutoit & Girardet, 2016) oder Bildersets (z. B. Sajak, Gergen-Woll & Muth, 2010) mit solchen Objekten gehören deshalb zum etablierten methodischen Repertoire.

Der Anlass zu diesem Beitrag bildet erstens eine nicht repräsentative Beobachtung, dass Objekte im religionskundlichen Unterricht primär erklärt werden, so z. B. ein Kompass zur Bestimmung der Gebetsrichtung im Islam. Dieser etwas eindimensionale Einsatz macht das Objekt schnell überflüssig, sobald es erklärt ist, wodurch sein Potenzial kaum genutzt wird, schon gar nicht für den Erwerb einer fachspezifischen Fertigkeit. Zweitens scheinen bestehende fachdidaktische Ansätze zum Umgang mit Objekten bislang wenig auf die Voraussetzungen eines religionskundlichen Unterrichts, wie er in den letzten Jahren konzipiert worden ist, reflektiert worden zu sein. Dies wäre jedoch wünschenswert, um eine unkritische Übernahme zu verhindern, und gleichzeitig wäre es eine verpassete Chance, etablierte Konzepte nicht zu nutzen, auch wenn sie ursprünglich nicht religionskundlich gerahmt sind. Und drittens sind religionswissenschaftliche Theorien und Methoden zur Erforschung von Objekten noch kaum auf ihr religionskunddidaktisches Potenzial geprüft worden, anders als z. B. in der Geschichtsdidaktik (Barsch & van Norden 2020). Die leitende Frage lautet daher: Was können diese Ansätze zu einem kompe-

¹ Meinem Kollegen Andreas Allemann danke ich für die zahlreichen Denkanstösse, die er mir während der Entwicklung dieses Beitrags gegeben hat. Priska Aregger danke ich für die Korrekturen.

² Solche sind z. B. bei www.manava.ch oder www.remid.de/schatzkisten-religionen erhältlich.

tenzfördernden Umgang mit Objekten in einem religionskundlichen Unterricht beitragen? Die hier folgenden Überlegungen sollen den unterrichtlichen Umgang mit Objekten in den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Horizont einsortieren mit dem Ziel, Potenziale und Lücken für die didaktische Bearbeitung aufzuspüren und religionskundliche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH)³ zu profilieren. Mit diesem Ziel vor Augen werden erstens zunächst Begriffe geklärt und das Bildungspotenzial von Objekten eruiert. Vor diesem Hintergrund werden zweitens bestehende religionsdidaktische Ansätze auf ihre Passung auf den religionskundlichen Unterricht analysiert und deren Stärken und Lücken herausgearbeitet. In einem weiteren Schritt wird drittens der religionswissenschaftliche Forschungsansatz *material religion* dargestellt und sein didaktisches Potenzial für die Religionskunde herausgearbeitet. Schliesslich werden viertens die Ergebnisse mit Blick auf den religionskundlichen Unterricht konkretisiert und Perspektiven für die Weiterentwicklung einer Didaktik religionsbezogener Objekte eröffnet.

2 Religionsbezogene Objekte und ihre Bildungsrelevanz

Was hier verhandelt wird, stellt sich begrifflich erst einmal unscharf dar, wie van Norden (2020) präzise darlegt. Worüber Klarheit herrscht: es geht um Materialität, um etwas also, was eine Ausdehnung hat und ausserhalb des Menschen als eine *res extensa* vorzufinden ist. Gegenstand, Sache, Ding, Objekt oder Artefakt sind eingängige Begriffe, aber fassen das, was gemeint ist, ungenügend ein. Zwar wird der Begriff Gegenstand von Kohl (2013) im Kontext der Ethnologie durchaus synonym für sakrale Dinge und Objekte verwendet. In den Bildungswissenschaften wird er hingegen häufig mit dem Unterrichtsgegenstand gleichgesetzt, womit eine mathematische Operation, das Hebelgesetz, Warenkunde oder Polnisch gemeint sein können, wie eine Stichwortsuche in einschlägigen Portalen unschwer zeigt. Ausserdem wird er bildungssprachlich häufig im Sinne eines Gegenstands des Interesses verwendet. Er bleibt daher unspezifisch. Auch der Begriff „Dinge“ ist schillernd. In den Bildungswissenschaften ist er eingeführt als etwas, welches das Subjekt ausserhalb seiner selbst vorfindet und davon herausgefordert wird (Meyer-Drawe, 1999). Damit wird ein Mittelweg gefunden zwischen einer radikalkonstruktivistischen Position, bei der die Welt *ausschliesslich* eine Konstruktion der eigenen Sinnesleistung darstellt, und einer als objektiv und eindeutig erfassbaren Welt. Van Norden beschreibt „Ding“ als etwas, was von Menschen „gemacht und bedacht“ wurde (van Norden, 2020, S. 52). Dies sei aber nicht gleichzusetzen mit „Objekt“, da die Beeinflussung des Menschen durch Dinge damit nicht hinreichend eingefangen werden kann. Sitzberger (2019) wiederum verwendet den Begriff der Artefakte, deren zentrales Merkmal ist, dass sie von Menschen künstlich hergestellt und in Gebrauch genommen werden, was auf Berge, Körperteile und Tiere nicht zutrifft. Zuweilen wird dieser Begriff allerdings im Sinne von Kunst verwendet.

Dieser Beitrag konzentriert sich vornehmlich auf bewegliche Dinge, weshalb der Begriff des Objekts durchaus angemessen scheint. Damit wird ausserdem unterstrichen, dass es nicht um zufällig vorhandene Dinge geht, sondern um etwas, worauf sich das Interesse, das Denken und Handeln richtet. Dabei ist im Kontext von Religion unerheblich, ob die Objekte sakral genutzt oder von jemandem als „heilig“ angesehen werden. Souvenirs wie eine Papstfigur, Zeitschriften wie die jüdische *Tachles*, das Poster eines Bollywood-Films oder Objekten, die Religion popkulturell zitieren oder persiflieren, wie z. B. eine Seife, auf der „washes away your sins“ steht, können für den Unterricht genauso interessant sein. Um den Bezug zu Religion deutlich zu machen, ohne vorauszusetzen, dass es sich um Objekte der religiösen Praxis handelt, wird von religionsbezogenen Objekten gesprochen.

Man muss sich nur ein Leben ohne Objekte vorstellen, um ihren immensen Einfluss zu begreifen. Sie spielen in allen Bereichen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens eine Rolle, weshalb sie es wert sind, didaktisch beachtet zu werden. Um das Potenzial religionsbezogener Objekte für den religionskundlichen Unterricht zu bestimmen, wird die auf Wolfgang Klafki zurückgehende und in der Sachunterrichtsdidaktik vielfältig weiterentwickelte didaktische Trias zur Bestimmung von Bildungsrelevanz als Grundlage genommen (Trevisan, 2019, S. 45–46).

2.1 Dimension Sache

Zunächst wäre die Frage zu stellen, inwiefern religionsbezogene Objekte einen exemplarischen Charakter haben. Nach Klafki (2007, S. 143–144) gilt ein Unterrichtsgegenstand dann als exemplarisch, wenn daran ein zentrales und verallgemeinerbares Sachkonzept oder eine disziplinäre Methode gezeigt werden kann. So lässt sich an Objekten zeigen, wie religiöse Akteure sie nutzen, um religiöse Botschaften zu vermitteln oder wie sie helfen, religiöse Praxis zu gestalten. Damit kann ein Konzept wie *Ritual* erlernt werden. Objekte wiederum, die nicht mehr ausschliesslich

³ Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) ist ein Konzept aus der Sachunterrichtsdidaktik, das statt eines Unterrichtsthemas den Erwerb von Fähigkeiten, die einen fachlichen Hintergrund haben, fördert. Zu nennen ist beispielsweise das Experimentieren in naturwissenschaftlichen Feldern (vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013). Die drei Komponenten (denken, arbeiten, handeln) werden darin allerdings nicht weiter unterschieden und spezifiziert.

in einem religiösen Kontext stehen, sondern in einen anderen Kontext wie dem des Konsums gewandert sind, wie z. B. Buddhafiguren in der Haushaltsabteilung eines Warenhauses oder der Miswak als natürliche Zahnbürste ohne Plastik und Weichmacher in der Drogerie, illustrieren die Veränderung in Stellenwert, Funktion und Rezeption von Religion in unserer Gesellschaft. Rekonstruiert man im Unterricht Gebrauch und Bedeutung dieser Objekte, so erlernen Schüler_innen dabei bestimmte Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen. Dazu gehören: wahrnehmen, erschliessen, kontextualisieren, vergleichen, unterscheiden und interpretieren.

2.2 Dimension Schüler_innen

Weil Objekte im Gegensatz zu Ideen oder Glaubenssätzen sichtbar sind, können ihnen Schüler_innen als historische Spuren, rituelle Werkzeuge oder popkulturelle Zitate in ihrer Lebenswelt begegnen. Angesichts dessen, dass knapp drei Viertel der Bevölkerung sich formal einer Religionsgemeinschaft zugehörig fühlt (Bundesamt für Statistik [BFS], 2021), dürften zumindest bei manchen einige religionsbezogene Objekte auch Bestandteil ihrer familialen Kultur oder ihrer religiösen Praxis sein, selbst wenn davon auszugehen ist, dass ein grosser Anteil religiös distanziert und ohne regelmässige Praxis lebt (Stolz et al., 2014). Eine Auseinandersetzung mit Objekten kann den Schüler_innen ermöglichen, diese im jeweiligen Kontext zu erschliessen und deren Funktion und Bedeutung zu interpretieren. Damit ermöglicht der Unterricht den Schüler_innen einerseits, die Welt, in der sie leben, verstehen zu lernen. Andererseits wird dadurch jene vielfältige Fähigkeits- und Interessenförderung unterstützt, die Klafki (2007, S. 69–72) von der Allgemeinbildung einfordert.

2.3 Dimension Gesellschaft

Mit dem Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2014) steht in der Deutschschweiz ein sprachregionaler Lehrplan zur Verfügung, der die Bildungsziele der Volksschule festhält. Darin werden folgende Kompetenzen formuliert:

- Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Spuren in Umgebung und Alltag erkennen und erschliessen (NMG.12.1, Zyklen 1 und 2) resp. religiöse Motive im Alltag und in kulturellen Werken erkennen und einschätzen, wie Religionen in Medien dargestellt werden. (ERG.3.1, Zyklus 3)
- Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Praxis im lebensweltlichen Kontext beschreiben (NMG.12.3, Zyklen 1 und 2) resp. erläutern. (ERG.4.2, Zyklus 3)⁴

Damit besteht ein gesellschaftlicher Auftrag, sich mit religiösen Motiven und religiöser Praxis auseinanderzusetzen. Objekte können dabei Ausgangs- und Bezugspunkte für den Aufbau dieser Kompetenzen bilden als Spuren in der Öffentlichkeit wie Gebetsketten in Autos, Statuen von Heiligen auf Brunnen, Om-Zeichen in Esoterik-Läden oder als Objekte, die für die religiöse Praxis verwendet werden wie eine Mesusa oder Weihrauchkörner. Auch popkulturelle Zeugnisse – man denke an Kelche aus der Serie „Game of Thrones“ oder Perücken aus der Netflix-Serie „Unorthodox“ – werden so in Bezug gesetzt zu einem traditionellen Kontext, ohne den jetzigen Kontext zu vernachlässigen. Zu guter Letzt können gesellschaftliche Debatten wie jene über Kreuze im Schulzimmer oder Kopftücher auf diese Weise rekonstruiert und verständlich gemacht werden. Die Auseinandersetzung mit Objekten kann so vielleicht einen Beitrag zur Versachlichung solcher zuweilen mit grober Rhetorik geführten Auseinandersetzungen leisten, um das klafki'sche Postulat aufzunehmen, wonach sich Unterricht mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen beschäftigen soll (Klafki, 2007, S. 56–69).

Mit dieser kurzen Bestimmung wird ersichtlich, dass ein Unterricht mit religionsbezogenen Objekten das Potenzial hat, Weltverstehen zu fördern, grundlegende Züge von Religion zu erschliessen und an den Bildungszielen der Gesellschaft anzuknüpfen. Ein solcher kann deshalb als bildungsrelevant bezeichnet werden.

3 Objekte in religionsdidaktischen Ansätzen

Das Potenzial religionsbezogener Objekte für den Unterricht ist in der christlichen Religionsdidaktik schon vor längerer Zeit entdeckt worden. Zwei Ansätze wurden dabei breit rezipiert, die sich religionsbezogener Objekte bedienen, wenn auch nicht darauf beschränken: die Symboldidaktik und der Gabe-Ansatz, besser bekannt unter dem programmatischen Titel „A Gift to the Child“. Sie werden in aller Kürze dargestellt und auf ihr Potenzial für den religionskundlichen Unterricht befragt.

4 Das Deutschschweizer Schulsystem ist in drei Zyklen eingeteilt, wobei die Zyklen 1 und 2 je vier Schuljahre, der Zyklus 3 drei Schuljahre umfasst.

Wenn hier von religionskundlichem Unterricht, Religionskunde oder einer religionskundlichen Didaktik die Rede ist, dann impliziert dies ein Fachverständnis, das durch folgende Kriterien gekennzeichnet ist (Helbling, 2011; Bleisch et al., 2015):

- Bekenntnisunabhängigkeit: Der Unterricht wird vom Staat angeboten und richtet sich an alle Schüler_innen. Ein Bekenntnis ist weder Ausgangspunkt, Zentrum noch Ziel des Unterrichts.
- Sozial- und kulturkundliche Didaktik: Religion wird als ein Aspekt der sozialen Welt verstanden, der kulturkundlich erschlossen wird.
- Allgemeinbildung: Der Unterricht entspricht Kriterien der Allgemeinbildung wie der Förderung des Weltverstehens, des kritischen Vernunftgebrauchs und der Mündigkeit.

3.1 Symboldidaktische Ansätze

Die Symboldidaktik (vgl. im Folgenden die Überblicke bei Bucher, 1990; Mahling, 2010; Zimmermann 2015; Riegger, 2020), die der deutschsprachigen katholischen und evangelischen Religionspädagogik entstammt, besteht aus unterschiedlichen Ansätzen, die sich in einigen Aspekten voneinander unterscheiden, insbesondere in ihrem Symbolverständnis und im Lernziel. Was sie eint, ist ihr Bezug zur Semiotik, der Lehre von Zeichen und ihrem Gebrauch. Ein Symbol-Zeichen – in der Symboldidaktik werden darunter nicht ausschliesslich Objekte verstanden – wird darin verstanden als ein bedeutungsreiches Zeichen, dem der Nutzer oder die Nutzerin eine bestimmte Bedeutung und Erfahrungsinterpretation entnimmt. Ihre denotative Ausprägung (bezeichnend, hinweisend) wird von ihrer konnotativen Ausprägung (mitschwingend, verweisend) unterschieden. Ein Symbol ruft Erfahrungen wach und bietet Sinn an. Allerdings ist dies nicht so zu verstehen, als ob ein Symbol eine aktive Wirkmacht hätte. Vielmehr werden Symbolisierungen als Kommunikationsprozess verstanden, in dem das Symbol eingebunden ist, und dessen Symbolhaftigkeit von einer Gemeinschaft mit derselben Erfahrung getragen wird. Zum persönlich bedeutsamen Symbol wird es nur, wenn eine Person diese Erfahrung teilt und das Symbol als bedeutsam für sich interpretiert (Riegger, 2020, S. 257).

Hubertus Halbfas (1982) geht in seinem Buch „Das dritte Auge“ davon aus, dass Religion sich vor allem in Symbolen zeige und nicht in abstrakten Begriffen. Er baute deshalb ein umfangreiches Unterrichtswerk darauf aus, mit Symbolen zu arbeiten und das metaphorische Denken zu schulen oder, wie er es selbst formulierte, mit einer religiösen Sprachlehre den inneren Symbolsinn der Menschen (das sogenannte „Dritte Auge“) zu entwickeln. Dabei geht es ihm nicht in erster Linie darum, Symbole zu erklären, sondern sie zu erleben, um dadurch symbolfähig zu werden. Ohne selbst eine genaue Definition zu geben, so scheint Halbfas eine archetypische Auffassung von Symbolen zu haben: sie scheinen universal zu sein und in sich eine Bedeutung zu haben.

Der evangelische Religionspädagoge Peter Biehl konzipiert seine gewichtige und theologisch kundige Symboldidaktik (Biehl, 1989; 1999) als Theologie der Symbole und verfolgt eine Einführung in die christliche Symbolsprache, die er mit den Symbolisierungen von Kindern und Jugendlichen und deren gesellschaftlichem Umfeld in einen Bezug bringen will. Symbole haben dann die Funktion einer Brücke zwischen Lebenswelt und Theologie, wie z. B. das Kreuz, welches auf die Theologie der Auferstehung verweist oder auf Lasten, die auf Jugendlichen liegen. Ob sie für jemanden persönlich zum Symbol werden, bleibt für Biehl hingegen offen. Er plädierte für einen kritischen Umgang mit Symbolen, um nicht jedem Zeichen oder Objekt eine tiefere Bedeutung zu unterstellen. Mit diesem Ansatz soll eine einseitige Option für Bibel- oder Schüler_innenorientierung aufgelöst werden, mit dem Ziel, den christlichen Symbolschatz zu durchdringen und in einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler_innen zu setzen.

Im Gegensatz zu Halbfas und Biehl verzichtet der evangelische Religionspädagoge Michael Meyer-Blanck auf den Begriff des Symbols und setzt ihm ein Zeichenverständnis gegenüber, worin Zeichen nicht aus sich heraus für bestimmte Bedeutungen stehen, sondern solche Bedeutungen von Menschen in einem kommunikativen Prozess erst geschaffen werden (Meyer-Blanck, 1995). Damit unterstreicht er den sozialen Konstruktionsprozess, dem Symbolbedeutungen unterliegen. Im Unterricht soll deutlich werden, welche Individuen oder Gruppen welche Zeichen mit welcher Absicht verwenden. Die Zeichen stehen demnach nie ausserhalb ihres Gebrauchs, sondern immer in einem bestimmten kulturellen, unter Umständen religiösen Handlungs- und Kommunikationskontext. Ob Schüler_innen an diesem partizipieren, bleibt hingegen offen.

Eine Stärke der Symboldidaktik liegt in der Verschränkung von Sach- und Schüler_innenorientierung. Auf der Sachebene wird mit dem Symbolbegriff ein Merkmal von Religion, nämlich der Verweis von Zeichen, Objekten usw. auf eine metaphysische Dimension, bewusst gemacht. Dass dieser Verweischarakter keineswegs ein exklusives

Merkmal von Religion ist, sondern auf andere gesellschaftliche Systeme wie der Politik oder der Kunst ebenso zutrifft, verbreitert die Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Schüler_innen. So verweist auch ein Pokal der Fussball-EM auf geistige und emotionale Dimensionen wie Sieg, Stolz, Freude usw. Gleichzeitig wird mit dem Anspruch, über die Symbole die religiöse Sprachfähigkeit der Schüler_innen zu fördern, die Bekenntnisunabhängigkeit herausgefordert.

Kritisch zu sehen ist ein Symbolbegriff, der quasi-objektive Bedeutungen unterstellt. Denn selbst wenn, wie dies bei Halbfas Programm der Fall ist, Symbole aus verschiedenen Religionen verwendet werden, so bringt doch die Annahme, dass Symbole universal oder archetypisch seien, eine vereinnahmende Note mit sich, die unter post-kolonialer Prämisse nicht haltbar ist. Genau dies wird vermieden, wenn man nach Meyer-Blanck beim Kommunikationskontexts ansetzt und diesen kulturkundlich erschliesst. Damit zielt der Ansatz auf die fachlich-kognitive Dimension des Lernens. Demgegenüber vermag die ästhetische Anlage der Symboldidaktik, dass nämlich die Objekte usw. zunächst sinnlich wahrgenommen werden müssen, die ästhetischen Dimension der Religion (vgl. Mohn, 2012) und des Lernens anzusprechen (vgl. Gärtner, 2008). Bucher (1990) bemängelte an Halbfas Unterrichtsansatz zudem, dass die individuellen und entwicklungspsychologisch bedingten Vorstellungen der Kinder missachtet werden, da Kinder erst ab einem bestimmten Alter fähig seien, hinter Zeichen oder Objekten eine verborgene Botschaft oder Wahrheit zu finden (Bucher, 1990, S. 383).

3.2 „A Gift to the Child“

Ein didaktischer Ansatz, der religionsbezogene Objekte dezidiert zum Ausgangspunkt macht, bildet John Hulls „A Gift to the Child“ (Hull, 1996; 2000), der im Kontext des englischen *multi-faith-approach* entstanden ist. Dieser wurde im deutschsprachigen Raum breit rezipiert (vgl. Meyer, 1999; Sajak, 2010) und auch in die bekenntnisunabhängige Didaktik eingeführt (Jakobs, 2011, S. 81–86). Hull propagiert den Ansatz insbesondere für die Vorschul- und frühe Primarstufe und grenzt ihn vom systematischen Weltreligionen-Ansatz und dem typologisch-vergleichenden Ansatz zwischen Religionen ab, bei denen er intellektuelle Überfrachtung befürchtet (Hull, 2000, S. 159). Ein solcher Unterricht könnte die Schüler_innen überfordern und das Thema Religion zu sehr von ihrer Lebenswelt abkoppeln. Demgegenüber sei der Gabe-Ansatz durch die Objekte nicht nur sinnlich anregend, sondern erfahrungsbezogen ausgerichtet. „Tatsächlich geht es bei dieser Art des Unterrichts weniger darum, das Verständnis des Kindes für religiöse Phänomene zu fördern, als vielmehr diese Phänomene für die allgemeine Entwicklung des Kindes fruchtbar zu machen“ (Hull, 2000, S. 152). Angestrebt wird daher ein persönlicher, sozialer, spiritueller und geistiger Gewinn. Zu den eingesetzten Numena, wie die Objekte in Anlehnung an Rudolf Ottos Begriff des Numinosen genannt werden (Otto, 1920), zählt Hull neben Objekten auch Töne, Personen oder ausserweltliche Entitäten (wobei eigentlich deren Darstellung gemeint ist). Die Auswahl der Gaben ist dabei ein didaktischer Entscheidungsprozess, der sich an folgenden Kriterien orientiert:

- Das Item soll eine „charakteristische und selbstständige Stellung im Leben und Glauben einer Religionsgemeinschaft“ aufweisen;
- von ihm soll eine „numinose Kraft ausgehen, es soll ein Gefühl von Heiligkeit oder Verehrung hervorrufen“;
- „den Kindern etwas geben können“, also einen Bildungswert haben (Hull, 2000, S. 145).

In vier Phasen setzen sich die Schüler_innen nun mit dem Objekt auseinander, wie Hull anhand einer Ganesha-Statue erklärt:

- Innere Beteiligung: Den Schüler_innen wird eine Ganesha-Statue zunächst mit einem Tuch verhüllt präsentiert und dieses dann schrittweise entfernt, wobei sie beschreiben und raten, was dabei zum Vorschein kommt. Dies soll Neugierde wecken und auf die Auseinandersetzung mit dem Objekt vorbereiten (Hull, 2000, S. 145).
- Exploration: Nun sollen die Schüler_innen das Objekt sorgfältig untersuchen. Die Lehrperson lenkt die Wahrnehmung durch anregende Fragen (Hull, 2000, S. 148).
- Kontextualisierung: Ganesha wird nun in den Zusammenhang seiner religiösen Verehrung gestellt. Die Statue wird in einem Schrein mit Kerzen, Rosenblättern und Apfelstücken gezeigt. Dadurch soll eine Distanzierung vom Objekt ermöglicht werden, nachdem zunächst eine gewisse Nähe hergestellt worden ist (Hull, 2000, S. 148–149).

– Reflexion: Zuletzt sollten die Schüler_innen einen Zusammenhang zwischen Objekt und ihrem Leben finden. So schlägt Hull vor, dass die Schüler_innen nach dieser Auseinandersetzung mit Ganesha Tiermasken anziehen und begründen sollen, warum sie jetzt gerade dieses Tier sein wollen. Im Zusammenhang mit dem islamischen Gebetsrufs werden sie gebeten, sich dazu zu äussern, welche Botschaft sie von einem hohen Turm rufen würden. Es geht dabei um eine analoge Adaption des Objekts oder seiner Funktion in den Erfahrungshorizont der Schüler_innen (Hull, 2000, S. 149–150).

Ein zentrales Anliegen Hulls ist die Doppelbewegung von Annäherung und Distanzierung, denn es sei das Recht jedes Kindes, sich vom Objekt und seines Gebrauchs wieder zu distanzieren. Es geht ihm daher nicht um die Übernahme religiöser Überzeugungen, sondern um die pädagogisch motivierte Beschäftigung mit den Objekten. Als „Gabe“ werden daher nicht die Objekte selbst verstanden, sondern das, was die Auseinandersetzung mit ihnen zu bieten hat: wahrnehmen, erkunden, kontextualisieren, reflektieren (Hull, 2000, S. 152–154). Diese Tätigkeiten können als Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen verstanden werden.

Durch seinen sehr klaren Ablauf erscheint der „Gift to the Child“-Ansatz als überaus praxistauglich. Die sorgfältige Wahrnehmung, die der erste und zweite Schritt anstreben, unterstützt das ästhetische Lernen, was zweifellos ein wichtiger Aspekt der Allgemeinbildung ist. Der Schritt der Kontextualisierung seinerseits zeigt, dass Objekte nicht isoliert betrachtet, sondern in ihren Zusammenhang eingebettet werden sollen. Hier wäre zu ergänzen, dass religionsbezogene Objekte selten in einem einzigen Kontext, sondern häufig in verschiedenen Kontexten stehen, was ihre Bedeutung verändert (siehe das Beispiel der Buddha-Statue und des Miswak).

Neben dieser sachlichen Relevanz trägt „A Gift to the Child“ den Konstruktionen der Schüler_innen ebenfalls Rechnung. Der erste Schritt mag Interesse wecken, der zweite die Neugierde befriedigen und der letzte Schritt funktionale Äquivalente in der eigenen Welt entdecken. Sitzberger (2019) präzisiert dazu, dass dem, was die Objekte bei den Schüler_innen auslösen (er erwähnt die Erinnerung an einen Zoobesuch im Zusammenhang mit Ganesha oder politische Debatten rund um den Hidschab), im Unterricht Platz eingeräumt werden soll. Wenn er dabei von der Macht der Objekte spricht, dann weniger im Sinne einer Handlungs- und Wirkmacht der Objekte selbst, sondern eher im Sinne einer Wirkung, die in Menschen durch die Objekte erzeugt werden. Diese können vielfältig sein, weshalb Sitzberger festhält: „Je komplexer sich ein Artefakt gestaltet, je mehr Verknüpfungsoptionen es enthält, desto mehr kann der/die BetrachterIn in unterschiedliche Richtungen denken und eigene Netzwerke knüpfen“ (Sitzberger, 2019, S. 161). Allerdings scheinen diese analogen Verbindungen zur Lebenswelt allzu sehr vom Objekt wegführen.

Kritisch ist auch der letzte Schritt zu sehen. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studierenden geben Anlass zur Befürchtung, dass dieser anfällig ist für Missverständnisse. Direkte Übertragungen auf das eigene Leben im Sinne von „Was bedeutet Buddha für dich?“ entsprechen kaum seiner Intention. Auf diese Weise wird Bedeutung unterstellt, wo eine solche nicht notwendigerweise existiert, schon gar nicht, wenn es sich um Objekte ausserhalb der eigenen Sozialisation handelt. Eine Heugabel oder ein Einrad mag für einige relevant und bedeutsam sein, für das Gros einer Klasse womöglich nicht. Dasselbe dürfte für zahlreiche religionsbezogene Objekte gelten. Welche Bedeutung soll Buddha denn für jene Schüler_innen haben, die bislang kaum damit in Berührung gekommen sind? Lebensweltbezug – mit Kahlert verstanden als Bezug auf die „vor- und ausserschulischen Erfahrungen“, der durch die Auseinandersetzung mit der Sache jedoch wiederum „den Horizont eigener bisheriger Erfahrungen und Sichtweisen überschreitet“ (Kahlert 1998, S. 69) – bleibt oberflächlich und künstlich, wenn Schüler_innen einfach etwas erfinden, um der Aufgabe Genüge zu tun. Bei unbedachtem Vollzug dieses Schrittes besteht ausserdem eine gewisse Gefahr des Zwangs zu religiösen Positionierungen, was im Widerspruch zur Bekenntnisunabhängigkeit stehen würde. Zumindest für Eltern muss es irritierend sein, wenn ihr Kind einem Objekt und seinen dahinter liegenden Bedeutungen aus einer Religion, in die es nicht sozialisiert worden ist, eine Relevanz für sein Leben geben muss.

Für einen religionskundlichen Unterricht ist zudem das Auswahlkriterium, wonach dem Objekt eine numinose Kraft eigen sein und er ein Gefühl von Heiligkeit oder Verehrung evozieren soll, problematisch. Zur Verdeutlichung: Rudolf Otto hat den Begriff zunächst als den konstituierenden Kern jeder Religion beschrieben. „Das, wovon wir reden und was wir versuchen wollen einigermaßen anzugeben, nämlich zu Gefühl zu bringen, lebt in allen Religionen als ihr eigentlich Innerstes und ohne es wären sie gar nicht Religion“ (Otto, 1920, S. 6). Er erläutert sodann, dass dieses Numinose „religiöse Erregtheit“, „feiernde Andacht“ und „Ergriffenheit“ auslöse (Otto, 1920, S. 8), schränkt allerdings ein, dass dies nicht bei allen Menschen der Fall sei. Dies im Unterricht vorauszusetzen oder so zu tun, als ob eine solche Ergriffenheit notwendig für den Lernprozess sei, ist für einen bekenntnisunabhängigen Unterricht fragwürdig. Viel wichtiger ist, dass kein marginaler oder gehaltloser Objekt gewählt wird und ihn die Schüler_innen interessant finden.

4 *Material religion* und dessen Potenzial für Religionskunde

Als zweiter Streifzug wird nun der fachwissenschaftliche Ansatz *material religion* oder „Materiale Religion“ vorgestellt, der Objekte zum Ausgangspunkt für das Verstehen von Religion nimmt. Dieser Ansatz wird einerseits in die didaktische Diskussion eingeführt und andererseits als Verbindungsglied zwischen Religionswissenschaft und bisherigen didaktischen Ansätzen verstanden.

4.1 Der fachwissenschaftliche Ansatz von *material religion*

Der sogenannte *material turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften ab den 1990er-Jahren hat die Aufmerksamkeit für die Sachkultur menschlicher Existenz ins Zentrum des wissenschaftlichen Interesses gestellt (Prohl, 2012). Objekte, Praktiken, Räume, Körper, alles also, was sich materialisiert, wird zum Gegenstand der Forschung. Mit diesem sehr weit gefassten Begriff des Materialen findet eine Verlagerung weg von immateriellen Aspekten der sozialen und kulturellen Welt statt, die sich in Ideen, Überzeugungen und geistigen Konzepten äussert. Die Hinwendung zur materialen Kultur geschieht auf der Basis eines veränderten Wirklichkeitsbegriffs im 19. Jahrhundert. Die Sammelleidenschaft von Archäologie, Anthropologie und Naturforschung sowie die Entstehung der Museen zeigen dieses Interesse an Materialität eindrücklich. Man ging damals davon aus, dass diesen Dingen ein Mehrwert eigen ist, der über den Rohstoff hinaus Informationen in sich trägt.

Dieser Perspektivenwechsel wurde im *material turn* hinsichtlich so disparater gesellschaftlicher Teilbereiche wie Finanzen, Kunst und Religion vollzogen (Miller, 2005). Religion wird darin nicht primär über deren geistige oder spirituelle Qualitäten erschlossen, sondern über das, was sich materialisiert und sichtbar wird. Morgan erläutert: „To study religious material culture is to study how people build and maintain the cultural domains that are the shape of their social lives“ (Morgan, 2017, S. 15). Ähnlich formuliert Prohl: „Der Ansatz der Materialen Religion fragt dazu nach den Mitteln und Strategien, mit denen in religiösen Traditionen, unter Verwendung verschiedener sinnlicher Bedeutungsträger, Religion erfahrbar gemacht wird“ (Prohl, 2012, S. 382). Im Zentrum steht die religiöse Sachkultur, die bei der Ausübung, Kreation und Pflege von Religion eine Rolle spielen. Dies können Objekte, Kleider, Bilder, Räume, Gebäude und Körper sein. Untersucht wird nicht in erster Linie ihre Bedeutung, sondern ihr Gebrauch (Prohl, 2012, S. 384). Plate (2015) schreibt in der Einführung zum Kompendium „Key Terms in Material Religion“:

To get to the heart of religious activities, we have to begin beyond what we usually think about when we think about religion. [...] Religious traditions themselves originate and survive through bodily engagements with the material elements of the world. (Plate, 2015, S. 3)

Plate stellt dabei in Abrede, dass vorab existierende Ideen materielle Form annehmen würden. Vielmehr würden Ideen, Glauben und Lehren in der materiellen Realität entstehen, was allerdings kaum zu belegen sein dürfte. Um den Ansatz auf eine Definition zu bringen, erläutert Plate: *material religion* untersuche 1. die Interaktion zwischen menschlichen Körpern und physischen Objekten, wobei diese 2. vor allem durch sinnliche Wahrnehmung und 3. in bestimmten Räumen und Zeiten geschehe, 4. mit der Absicht der Orientierung oder Desorientierung⁵ von Gemeinschaften oder Individuen, die 5. in Bezug stehe mit den Regeln und Strukturen (*stricture and structure*) religiöser Traditionen (Plate, 2015, S. 4). Sie in den Zusammenhang zur nicht-religiösen materialisierten Welt zu stellen, ist dabei gewollt.

Nach Sonia Hazard (2013) besteht bislang allerdings kein Konsens darüber, was Materialität ist oder tut. Sie unterscheidet in ihrer Analyse drei Ansätze (Hazard, 2013, S. 58). Im ersten Ansatz werden Dinge als Symbole verstanden, die primär Träger von Bedeutung und Ideen wie Glaubenssätze, Werte, Weltbilder und Einstellungen sind. Objekte haben demnach nur jene Bedeutung, die ihnen gegeben wird. In einem zweiten Ansatz werden Objekte als Mittel der Normierung verstanden, die durch Gesetz, familiäre Erwartungen, Erziehung usw. gestaltet werden. In diesem Verständnis wirken Dinge auf Menschen in dem Sinne, dass sie ihr Verhalten, im religiösen Zusammenhang ihre Frömmigkeit, regulieren. Ein Beispiel dazu wäre das Knien auf einer Kniebank während einer katholischen Messe. Man kann das Knien als Ausdruck der Frömmigkeit und des Glaubens deuten. *Material religion* sieht darin eine Praxis, die das Subjekt erst dazu bringt, sich fromm zu verhalten, ungeachtet dessen, ob die Person dies auch so empfindet. Damit wird in einer kritischen Weise die Frage der Macht in der Religion gestellt. Und der dritte Ansatz verbindet Objekte mit menschlicher Erfahrung und Bewusstsein, ist also phänomenologisch ausgerichtet. Religion wird darin als etwas verstanden, was empfunden wird. Woraus ein Objekt besteht oder wie es entstanden ist, spielt dabei weniger eine Rolle.

⁵ Objekte können beiderlei auslösen, wie uns dies z. B. Landkarten oder Verkehrszeichen vor Augen führen. Sie können uns helfen, den Weg zu finden oder uns auch verwirren. Es ist überdies eine Frage der Wertung, ob man die Absicht als orientierend oder desorientierend einstuft. Vgl. dazu beispielsweise die Debatten über Kreuze im Klassenzimmer.

Alle drei Ansätze, so Hazard, verstehen Dinge als auf den Menschen zugeordnet: „The symbolic approach asks what material signs mean for us; an emphasis on disciplinary power asks how we are constituted by that power; phenomenologists seek to know how things impact our lived experience“ (Hazard, 2013, S. 63). Der Fokus liegt dabei auf dem Menschen, was gemäss Hazard das Sichtfeld einschränkt. Sie plädiert deshalb für eine erhöhte Aufmerksamkeit für das, was zwischen Objekten und Subjekten passiert und benutzt dazu mit Rückgriff auf Latours *Actor-Network-Theory* (Latour, 2005) den Begriff der *assemblage*: „The key characteristic of assemblages is that each of their elements affects or modifies their other elements, so that no secure relation of subordination or superordination can be maintained within them“ (Hazard, 2013, S. 65). Menschen und Objekte beeinflussen sich gegenseitig, sie sind daher nicht in einer Rangfolge zu sehen. Nehmen wir das Beispiel Geld: Es wurde als ein handliches Zahlungsmittel eingeführt, das den Tausch von Waren vereinfacht; Geld beeinflusst nun wiederum unser Verhalten: wir stecken es in ein Portemonnaie, wir waschen uns aus hygienischen Gründen nach der Berührung die Hände, jemand bettelt um Kleingeld usw. Diese gegenseitige Beeinflussung von Objekten und Menschen kann wahlweise auch anhand von Regenbogenfahnen, Halloweenkürbissen oder Bindis durchgespielt werden.

In Hazards Verständnis ist *material religion* daher ein Forschungsansatz, der die Produktion, den Gebrauch, die Veränderung materialer Religion erforscht mit einer besonderen Aufmerksamkeit für diese Wechselwirkung von Material – Akteuren – Umwelt. Anders als im symbolischen Zugang wird Material nicht ausschliesslich als Botschaftsträger verstanden; anders als im Machtansatz wird Material nicht lediglich auf deren normierende Funktion festgelegt; und anders als in einer phänomenologischen Konzeption wird Material nicht ausschliesslich dann als bedeutsam verstanden, wenn sie die religiöse Erfahrung der Rezipienten prägten. „They have a wide range of powers“, so Hazard (2013, S. 69), wobei diese Kraft wiederum nicht im Sinne einer *agency* zu verstehen ist. Anders als bei Prohl wird die Wirkung von religionsbezogenen Objekten daher nicht auf die Vermittlung religiöser Tradition reduziert. Damit wird auch dem Umstand Rechnung getragen, dass sich die Objekte aus dem religiösen Rahmen lösen und in andere Kontexte übertragen werden können (vgl. die bereits erwähnten Buddha-Statuen oder den Miswak).

Peter J. Bräunlein (2011) sieht für das in der Religionswissenschaft übernommene Interesse am Materialen eher einen *iconic turn*, eine Hinwendung zum Bildhaften, verantwortlich (S. 49). Gründe dafür sieht Bräunlein in der langen Tradition der Religionswissenschaft als Sprach- und Textwissenschaft, in der Religionsphänomenologie, die am immateriellen Heiligen interessiert war und in der Grenzziehung zwischen Religion und Magie, wobei der Magie alles Materielle und Körperliche zugeschrieben wurde, während Religion dieses doch gerade transzendierte (S. 47–48). So rücken Dinge zunehmend ins Zentrum. Sie gelten nicht primär als Illustration unsichtbarer Lehrinhalte oder mystischer Erfahrungen, sondern ermöglichen Einblicke in Lebenswirklichkeiten von Menschen und Material. Bräunlein orientiert sich dabei an einem Vorschlag der Volkskundlerin Gudrun M. König, wonach materiale Kultur aus der Perspektive der Sammelnden, der Historiker_innen, der Ethnologen_innen, der Illustrator_innen und der Theoretiker_innen betrachtet werden könne (König, 2003). Dieser vielperspektivische Zugang würde es ermöglichen, die Vielfalt und Materialität des Einzelstücks sowie seinem vielseitigen Beziehungsnetzwerk zu erschliessen.

Ein weiterer Aspekt wurde von Tim Hutchings und Joanne McKenzie (2017) in die Diskussion eingebracht. Nach ihnen folgt *material religion* dem Lebenszyklus von Objekten in den Schlüsselphasen Produktion, Klassifikation und Verbreitung. Dabei stellen sich folgende Fragen:

- Produktion: Woraus ist ein Objekt gemacht, wie wurde er designt und wie wurde er hergestellt?
- Klassifikation: Welche Funktion hat das Objekt, welcher Kategorie gehört er an und inwiefern reproduziert oder adaptiert er ältere Stile und Materialien?
- Zirkulation: Wie gehen Menschen mit dem Objekt um, welche Empfindungen haben sie dabei, welche körperlichen Äusserungen, welche Werte und Bedeutungen erzeugt das Objekt? (Hutchings & McKenzie, 2017).

Mit bemerkenswerter Konsequenz deklinieren die Autorinnen des als Einführung in die Religionswissenschaft konzipierten Bands „Sichtbare Religion“ zentrale Themen der Religionswissenschaft anhand visueller Religion durch (Fritz et al., 2018), ohne sich ausschliesslich im Ansatz der Materialen Religion zu verorten. Anhand von Werbeplakaten, Architektur, Fotografien, Gemälden, Zeichnungen, Statuen, Altären, Gerätschaften, Spielen und Fundgegenständen, TV-Serien, Filmen, Blogs, Websites usw. wird die Vielfalt visueller Religion sichtbar gemacht und der wissenschaftliche Blick erweitert (S. 5–6). Indem Objekte unter den Facetten Produktion, Rezeption, Regulierung, Repräsentation und Identität analysiert werden, entsteht eine breite Sicht auf die Interaktion zwischen Menschen und Material. Fritz et al. (2018) erschliessen dadurch zentrale Themen der Religionswissenschaft wie Weltbilder, Transzendenz, Normativität, Macht, Gemeinschaft, Identität sowie Tradition und Innovation.

Neben einer Vielzahl von Forschungsbeiträgen hat der Ansatz der Materialen Religion mit dem Metzler Lexikon Religion (Auffarth, Bernard & Mohr, 2005) ein ganzes Nachschlagewerk und mit der „Zeitschrift Material Religion: the Journal of Objects, Art and Belief“ (gegründet von David Morgan, Birgitt Meyer, Crispin Paine) seit 2005 auch ein prominentes Publikationsorgan hervorgebracht. Dies zeigt, dass sich der Ansatz als ein eigener Forschungszweig etabliert hat.

Gegen den Ansatz wird allerdings auch Kritik vorgebracht. Neben der schon erwähnten Befürchtung einer Neuaufgabe des phänomenologischen Ansatzes (Cotter & Robertson, 2016) werden kolonialistisch motivierte Gegensätze (zivilisiert – primitiv, modern – vormodern, aufgeklärt – abergläubisch), Dekontextualisierung, Fetischismus und Musealisierung befürchtet (Bräunlein, 2011). Zustimmend ist hingegen die Feststellung gemeint, Religion manifestiere sich immer in Materialität, weshalb *material religion* eine Tautologie sei, was Coleman (2009) zum Schluss kommen lässt, dass es eben gerade notwendig sei, Materialität entsprechend zu würdigen, indem man sie erforscht.

4.2 Potenzial für die Fachdidaktik Religionskunde

Material religion geht es also um „Dinge“, die bei der Ausübung, Kreation und Pflege von Religion eine Rolle spielen oder sich davon abgelöst und in eine neue Rolle eingefügt haben. Sie verfolgt die Produktion, Gebrauch, Veränderung der materiellen Religion sowie Wechselwirkung von Dingen, Akteuren und Umwelt. Dabei wird diesen Dingen zwar keine *agency*, also kein Wille oder die Fähigkeit etwas zu bewirken, zugeschrieben (anders dagegen Gosden, 2005), wohl aber einen Einfluss auf das menschliche Handeln.

Für die Fachdidaktik Religionskunde scheint der Ansatz einiges an Potenzial aufzuweisen. Vier Aspekte sind zu nennen:

1. Der Fokus auf materiale Kultur – in diesem Beitrag fokussiert auf Objekte – stellt einen anschaulichen Zusammenhang zwischen Religion und der vom Menschen gemachten Welt her und damit zur Lebenswelt der Schüler_innen. Auf diese Weise können bekannte und weniger bekannte Figuren, Gerätschaften, Devotionalien oder Kleidung mit religiösem Bezug erschlossen und mit der sonstigen materialen Kultur in Beziehung gesetzt werden: Religiöse Gewänder im Verhältnis zu Kleidung, sakrale Gerätschaften zu Haushaltsgegenstände, sakrale Kunst zu anderer Kunst. Damit kann zudem eine Brücke zu anderen sachunterrichtlichen Perspektiven sowie zu den gestalterischen Fächern hergestellt werden.
2. Die Analysezugänge von *material religion* sind mehrdimensional. Durch die Beschäftigung mit Produktion, Gebrauch, Veränderung und Wechselwirkung werden Dinge in seinem Kontext resp. in seinen Kontexten betrachtet. Didaktisch gesehen kann die Berücksichtigung mehrerer Dimensionen zu einem breiteren Verständnis eines Objekts beitragen.
3. Das Mensch-Artefakt-Gefüge, das dem Ansatz zugrunde liegt, macht den Einfluss von Objekten auf die soziale Welt und von Menschen geteilte Überzeugungen sichtbar. Diese Interaktion von Menschen und Objekten ist dynamisch und beobachtbar. Unsichtbare Aspekte dieser sozialen Wirklichkeit wie Glauben, Macht, Frömmigkeit, Normierung, Tradierung usw. erhalten dadurch eine Form.
4. Zu guter Letzt können anhand von Objekten sowohl Religionsgemeinschaften, bestimmte Dimensionen wie z. B. Feste, religiöses Erleben von Individuen, mediale Debatten, individuelle Lebensstile, öffentliche Spuren, kulturelle Einrichtungen oder populärkulturelle Zitate gleichermaßen erschlossen werden. Durch den materialen Zugang erhält die Auseinandersetzung einen hohen Konkretionsgrad.

Allerdings kann ein Forschungsansatz aus einer Fachwissenschaft nicht einfach auf den Unterricht übertragen werden. Die Vielschichtigkeit und Komplexität von *material religion* steht zudem in einer gewissen Spannung zum 45 Minuten-Takt der Lektionen. Entscheidend ist daher, welche Impulse der Ansatz für den Unterricht geben kann.

5 Didaktische Überlegungen: Objekte können mehr

Religion in einer globalisierten, pluralen und individualisierten Gesellschaft ist vielschichtig geworden. Dies lässt sich an Objekten sehr gut zeigen: Sie wandern rund um den Globus; sie werden in neue Kontexte gesetzt und sie werden von unterschiedlichen Menschen zu unterschiedlichen Zwecken gebraucht. Diesen nachzugehen, könnte das Verständnis für Religion in unserer Gesellschaft fördern. Dazu ein Beispiel: Seit vielen Jahren sind die aus dem Himalaya stammenden Gebetsfahnen an Balkonen, Häuserfassaden, Schulhöfen, Alpen und Bergspitzen zu sehen.

Es gibt sie in zahlreichen Geschäften und Online-Shops zu kaufen. Manche Mitbürger_innen mit Wurzeln in Tibet hängen die Fähnchen neben der tibetischen Flagge auf, die ihrerseits als Protest gegen China gilt. Eine Kirchgemeinde begeht ihr Jubiläum, indem sie die Bevölkerung mit explizitem Bezug auf die buddhistisch-tibetische Tradition dazu auffordert, Fähnchen zu kreieren, die dann an langen Leinen am Kirchturm befestigt werden (Blaser & Norer, 2021). In einem Forum für Bergsportler_innen bricht eine Kontroverse aus, ob die Fahnen an den Gipfelkreuzen entfernt werden sollen. Sie werden abwechselnd als kultureller Störfaktor oder Bereicherung wahrgenommen (roBerge.de, 2007). In den Gartenlauben und Balkonen dienen die Fähnchen mutmasslich Dekorationszwecken. An den Gebetsfahnen und den erwähnten Kontexten liesse sich nun einiges über Produktion und Vertrieb (Shops), Rezeption (Aufnahme in einen anderen religiösen Kontext), Regulierung (Verhältnis Tibet – China, Umgang mit Pluralität in der hiesigen Gesellschaft), Repräsentation (Protest, Harmonie) und Identität (Verbindung mit Herkunftsland der Familie, Gewinn oder Bedrohung) lernen. Durch die Beschäftigung mit diesen verschiedenen Kontexten, kann die Bedeutung der Gebetsfahnen mehrdimensional erschlossen werden.

Diese Überlegungen erreichen zwar noch nicht die Ebene konkreter Lernaufgaben, dennoch können einige Eckpunkte für den Einsatz von Objekten im Unterricht formuliert werden.

a) Auswahl und Verständnis der Objekte

Im Sinn von *material religion* können religionsbezogene Objekte als Material verstanden werden, das in Gebrauch genommen wird. Diese Sichtweise bietet bereits hinreichend Stoff zum Lernen, ohne dass eine religiöse Qualität oder eine persönliche Bedeutsamkeit zugeschrieben werden muss. Bei der Auswahl eines Objekts scheint das Kriterium des Numens daher wenig relevant, da es für gelingendes Lernen nicht zwingend und schon gar kein Garant ist. Zentraler scheint, dass das Objekt im Sinne des skizzierten Bildungsrelevanz sachlich reichhaltig, gesellschaftlich relevant und lebensweltlich anschlussfähig ist. Damit können nicht nur „klassische“ Objekte der religiösen Praxis berücksichtigt werden, sondern auch periphere, neuartige, assoziierte, verfremdete, popkulturelle Objekte wie Graphic Novels, Werbeplakate, Broschüren usw. Die Unterscheidung zwischen denotativer und konnotativer Ausprägung von Zeichen bleibt hilfreich, um die Verbindung zwischen materialer und sozialer Welt aufzeigen zu können.

b) Lebensweltbezug

Die Kritik Reussers (1991), wonach Fachdidaktiken allzu sehr von den Fachwissenschaften her konzipiert werden, hat an Aktualität kaum eingebüsst. Der problemlösende Aufstieg von der Irritation zum Verstehen und die sich in der Auseinandersetzung mit der Sache eröffnenden Fragen müssen genauso konstituierend sein, wie Fachsystematik und Methoden (Reusser, 1991, S. 204–205). Dieser Mahnung folgend geht es nicht darum, beliebige Objekte zu erforschen. Diese müssen in den Erfahrungshorizont der Schüler_innen und in einen vollständigen Lernprozess eingebettet werden. Gleichzeitig darf ein oberflächlich verstandener Lebensweltbezug nicht dazu führen, von den Schüler_innen zu verlangen, dass sie das Objekt und allfällige Bedeutung in ihrem Alltag vorzufinden hätten (siehe unter 3.2). Ein möglicher Ausweg kann über strukturelle Analogien hergestellt werden. Gibt es in der eigenen Familie, in der Nachbarschaft, bei Freunden religionsbezogene Objekte, die dem eingeführten Objekt ähneln? Gibt es gehaltvolle Objekte, die nicht als religiös aufgefasst werden? Auf diese Weise können hilfreiche Erklärungen gefunden werden dafür, welche Rolle Objekte in der Kommunikation zwischen Menschen und in Bezug auf ihre religiöse Praxis spielen.

c) Denk-, Arbeits-, Handlungsweisen

Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass Unterricht mit Objekten zahlreiche Denk-, Arbeits-, Handlungsweisen fördern kann: Beschaffenheit wahrnehmen, Beeinflussungen zwischen Objekten und Menschen beobachten, Objekte in ihrem Gebrauch kontextualisieren, normative Absichten und Rezeption unterscheiden und vergleichen, Einfluss auf Identität erschliessen und interpretieren. Objekte sind damit nicht nur attraktive Unterrichtsmittel, sondern auch Anlässe, um sich diese Fähigkeiten anzueignen und sie einzuüben. Zwei Fähigkeiten sollen hier besonders hervorgehoben werden: das ästhetische Lernen und die Kontextualisierung. Sowohl die Symboldidaktik als auch der Gabe-Ansatz wollen die sorgfältige Wahrnehmung und Beschreibung schulen und messen der ästhetischen Bildung der Schüler_innen damit einen hohen Stellenwert bei. Diese Lesefähigkeit kann im Umgang mit Objekten gefördert werden. Indem der Lebenszyklus von Produktion, Klassifikation und Zirkulation religiöser Objekte im Unterricht nachgezeichnet wird, kann die Fähigkeit der Kontextualisierung erlernt werden, eine nach Frank zentrale Komponente religionskundlicher Kompetenz (Frank, 2016). Bereits im „A Gift to the Child“-Ansatz wird in der Phase der Kontextualisierung die sinnliche Wahrnehmung mit religionskundlichem Wissen und auch mit aktuellen Debatten und Nutzungen verbunden. Wenn Objekte sorgfältig kontextualisiert werden, wird man ihrem tatsächlichen, situativen Gebrauch gerecht.

d) Phasen

Mehrere der vorgestellten didaktischen Ansätze operieren mit Phasen, in deren Zentrum die Erschliessung eines Objektes steht (Meyer, 1999; Hull, 1996; 2000). Dies hat eine hohe Plausibilität für die Planung und rhythmisiert den Unterricht, schränkt den Einsatz eines Objekts allerdings erheblich ein. Zunächst wäre daher seine Funktion innerhalb eines vollständigen Lernprozesses zu klären: Bildet das Objekt das Zentrum einer Unterrichtseinheit oder ist es ein Bestandteil unter mehreren? Worauf jedoch nicht verzichtet werden sollte sind die sorgfältige ästhetische Erschliessung und die Kontextualisierung.

e) Objektnetz als Denkfigur

Ein Vorschlag, wie Objekte im Unterricht mehrdimensional erschlossen werden können, gründet auf der Denkfigur des Netzes, in dem ein Objekt verwoben ist. Darin lassen sich die Verbindungen zwischen Objekt und Akteuren oder zwischen Produktion, Rezeption, Regulierung, Repräsentation und Identität darstellen, wie oben anhand der Gebetsfahnen ausgeführt wurde. Mit der mindestens zweidimensionalen Ausdehnung des Netzes lassen sich die historisch-diachrone und die sozialwissenschaftlich-synchrone Dimension gleichermaßen abbilden. Die Auswahl der zu bearbeitenden Aspekte hängt nicht zuletzt vom Ziel des Unterrichts und von der Relevanz für das Verständnis für das Objekt ab. Mit dem Bild des Netzes kann dem Zusammenhang der verschiedenen Aspekte Rechnung getragen und es können Parallelen zu weiteren Objekten aus dem Erfahrungshorizont der Schüler_innen gezogen werden.

6 Fazit

Sinnlichkeit und Konkretheit machen Objekte für den Unterricht attraktiv. Folgt man ihrem Lebenszyklus, so kann Religion in ihrer heutigen Sichtbarkeit und Relevanz erschlossen werden. Didaktische Ansätze wie die Symboldidaktik und der Gabe-Ansatz haben Objekte seit Jahrzehnten dazu genutzt, Ästhetik, Funktion und Bedeutung greifbar zu machen. *Material religion* als ein Forschungsansatz, der die Gegenständlichkeit zum Ausgangspunkt religionswissenschaftlicher Erkundungen macht, vermag das Potenzial dieser Ansätze in ein religionskundliches Unterrichtsverständnis zu überführen und den Erwerb einiger zentraler Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zu profilieren. Gerade dann, wenn man den angeleiteten Unterricht mit einer Phase des forschend-entdeckenden Lernens kombiniert, bei dem Schüler_innen eigene Objektnetze knüpfen können.

Deutlich wird hier allerdings auch, dass dies nicht den Lehrpersonen überlassen werden darf, sondern dass dazu Hilfsmittel und best practice-Vorschläge nötig sind. Es wäre überzogen zu meinen, dass in allen Schulstufen Objekte eigenständig erschlossen werden können. Dazu braucht es passende Medien, welche Kontexte, Interaktionen und Gebrauch zugänglich machen. Diese sollen nicht die Möglichkeit eigener Erkundungen einschränken, sondern diese – wo sie denn möglich und stufenangemessen sind – unterstützen.



Über den Autor

Dominik Helbling, Prof. Dr., ist Leiter Fachwissenschaft und Fachdidaktik Ethik und Religionen an der Pädagogischen Hochschule Luzern. dominik.helbling@phlu.ch

Literatur

- Auffarth, C.; Bernard, J. & Mohr, H. (Hg.) (2005). *Metzler Lexikon Religion. Gegenwart – Alltag – Medien*. Heidelberg: Springer.
- Barsch, S. & van Norden, J. (Hg.) (2020). *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*. Bielefeld: Transcript.
- Biehl, P. (1989). *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Biehl, P. (1999). *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Blaser, Y. & Norer, U. (2021). Dem Himmel zutragen. *Pfarrblatt Katholische Kirche Stadt Luzern* 2, 8. Am 6. Juni 2021 bezogen von: https://mobile.kathluzern.ch/index.php?id=3929&L=2&tx_news_pi1%5Bnews%5D=16312&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=7ea4a053d0731666cbfef9c18333d958
- Bleisch, P.; Desponds, S.; Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programmatik. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 8–25.
- Bräunlein, P. (2011). Interpretation von Zeugnissen materialer Kultur. Ku, ein hawaiianischer Gott in Göttingen. In S. Kurth & K. Lehmann (Hg.), *Religionen erforschen* (S. 43–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bucher, A. (1990). *Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen*. St. Ottilien: EOS.
- Bundesamt für Statistik [BFS] (2021). *Entwicklung der Religionslandschaft*. Am 7. Oktober 2021 bezogen von: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/religionen.assetdetail.15324943.html>
- Coleman, S. (2009). Material Religion: A Fruitful Tautology? *Material Religion: The Journal of Objects, Art and Belief* 5(3), 359–360.
- Cotter, C. & Robertson, D. (2016). Introduction: The World Religions Paradigm in Contemporary Religious Studies. In C. & D. Robertson (Hg.), *After World Religions: Reconstructing Religious Studies* (S. 1–20). London: Routledge.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014). *Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. Am 6. Juni 2021 bezogen von: <https://v-fe.lehrplan.ch>
- Dutoit, Y. & Girardet, S. (2016). *Sakrale Objekte. Im Mittelpunkt religiöser Praxis*. Lausanne. Basel: Edition Agora.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 19–33.
- Fritz, N.; Höpflinger, A.; Knauß, S.; Mäder, M. & Pezzoli-Oligiati D. (2018). *Sichtbare Religion. Eine Einführung in die Religionswissenschaft*. Berlin: De Gruyter.
- Gärtner, C. (2008). Mehr als Bilder im Religionsunterricht. Kooperationen von Kunst- und Religionsunterricht berühren Grundvollzüge von Religion und Kunst. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 7(1), 158–171.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU] (Hg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gosden, C. (2005). What Do Objects Want? *Journal of Archaeological Method and Theory* 12(3), 193–211.
- Halbfas, H. (1982). *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstösse*. Düsseldorf: Patmos.

- Halbfas, H. (1982). *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstösse*. Düsseldorf: Patmos.
- Hazard, S. (2013). The Material Turn in the Study of Religion. *Religion and Society* 4(1), 58–78.
- Helbling, D. (2011). „Ich glaube nicht, dass es Gott gibt, weil unsere Gott sind viele“: Die Gottesfrage im bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht Deutschschweizer Kantone. *Baustelle Gottesbild. Jahrbuch der Kindertheologie Sonderband* (S. 100–115). Stuttgart: Calwer.
- Hull, J. (1996). A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children. *Religious Education* 91(2), 172–189.
- Hull, J. (2000). *Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften*. Berg am Irchel: KiK-Verlag.
- Hutchings, T. & McKenzie, J. (Hg.) (2017). *Materiality and the Study of Religion. The Stuff of the Sacred*. London: Routledge.
- Jakobs, M. (2011). Grundlinien einer Didaktik für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht. In K. Schmid (Hg.), „Religion“ lernen in der Schule. *Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Mit Beiträgen von Monika Jakobs* (S. 70–103). Bern: hep.
- Kahlert (1999). Grundlegende Bildung im Spannungsverhältnis zwischen Lebensweltbezug und Sachanforderungen. In B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hg.), *Grundlegende Bildung im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 8* (S. 67–81). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- König, G. (2003). Auf dem Rücken der Dinge. Materielle Kultur und Kulturwissenschaft. In K. Maase & B. Warneken (Hg.), *Unterwelten der Kultur. Themen und Theorien der volkskundlichen Kulturwissenschaft* (S. 95–118). Köln: Böhlau.
- Kohl, K. (2003). *Die Macht der Dinge. Geschichte und Theorie sakraler Objekte*. München: Beck.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press.
- Mahling, R. (2010). *Symboldidaktik und Zeichendidaktik zwischen Metaphysik und Moderne. Eine Debatte in der evangelischen Religionspädagogik*. Jena: IKS Garamond.
- Meyer, K. (1999). *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Meyer-Blanck, M. (1995). *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*. Hannover: Lutherisches Verlags-Haus.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik* 45, 329–36.
- Miller, D. (Hg.) (2005). *Materiality*. Durham: Duke University Press.
- Mohn, J. (2012). Religionsästhetik: Religion(en) als Wahrnehmungsräume. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 329–342). Berlin: De Gruyter.
- Morgan, D. (2017). Material analysis and the study of religion. In T. Hutchings & J. McKenzie (Hg.), *Materiality and the Study of Religion. The Stuff of the Sacred* (S. 31–49). London: Routledge.
- Otto, R. ([1917] 1920). *Das Heilige*. Breslau: Trewendt und Granier.

- Plate, S. (2015). *A History of Religion in 5½ Objects: Bringing the Spiritual to its Senses*. Boston: Beacon Press.
- Prohl, I. (2012). Materiale Religion. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 379–392). Berlin: De Gruyter.
- Reusser, K. (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 9(2), 193–215.
- Riegger, M. (2020). Lernen mit Symbol-Zeichen – Symbolisieren lernen. In U. Kropač & U. Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 255–265). Stuttgart: Kohlhammer.
- roBerge.de (2007). *Thema: Tibetanische Gebetsfahnen auf europäischen Gipfelkreuzen*. Am 6. Juni 2021 bezogen von: <https://www.roberge.de/index.php?topic=1607.0>
- Sajak, C. (2010). *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*. (2., überarb. Aufl.). Berlin: Lit.
- Sitzberger, R. (2019). Die Macht religiöser Artefakte im religiösen Lehr-Lern-Prozess. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 27(2), 152–169.
- Stolz, J.; Köhnemann, J.; Schneuwly Purdie, M.; Englberger, T. & Krüggeler, M. (2014). *Religion und Spiritualität in der Ich-Gesellschaft. Vier Gestalten des (Un-) Glaubens*. Zürich: Theologischer Verlag.
- Trevisan, P. (2019). Natur, Mensch, Gesellschaft – ein vielperspektivisches und integratives Fach. In P. Trevisan & D. Helbling (Hg.), *Nachdenken und vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 23–57). Bern: hep.
- Van Norden, J. (2020). Ist es was Festes? Zur Semantik der Materialität. In S. Barsch, S. & J. van Norden (Hg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S. 49–66). Bielefeld: Transcript.
- Zimmermann, M. (2015). Art. Symboldidaktik. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. Doi: 10.23768/wirelex.Symboldidaktik.100018