



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

Mägli, L. S. (2023). Religiöse Objekte im religionskundlichen Unterricht. Strangers in a strange land? *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 11, 74-80.
<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2023.3975>

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>



© Lea Sara Mägli, 2023

Religiöse Objekte im religionskundlichen Unterricht. Strangers in a strange land?

Lea Sara Mägli

Die Arbeit mit religiösen Objekten ist ein integraler Bestandteil religionskundlichen Unterrichts. Im Umfeld Schule werden religiöse Objekte jedoch ihrem ursprünglichen Kontext entzogen und stehen so erklärungsbedürftig im Raum. Dieser Artikel geht der Frage nach, wie in der Schule eine lernfördernde Rekontextualisierung religiöser Objekte aussehen könnte und welche Kompetenzen im Rückbezug auf den Lehrplan 21 mit dem Einsatz im Unterricht angestrebt werden können. Wie hier aufgezeigt wird, gilt es aus religionswissenschaftlicher Sicht dabei einige Problematiken zu umgehen. Anschliessend werden mögliche Vorschläge für eine religionswissenschaftlich informierte Arbeit mit religiösen Objekten im Unterricht gemacht, die den Rückbezug auf den Umgang mit, sowie die Bedeutung von, religiösen Objekten für Praktizierende in den Vordergrund stellen. Des Weiteren soll deren Viel- und Uneindeutigkeit thematisiert werden, um essentialisierende Zuschreibungen zu vermeiden. Dieses Vorgehen kann eine vielschichtige Begegnung mit den Objekten ermöglichen, damit diese nicht „strangers in a strange land“ bleiben.

Working with religious objects is an integral part of religious education classes. In school environment, however, religious objects are removed from their original context and are thus in need of explanation. This article explores the question of how a learning-promoting recontextualization of religious objects could look like in school and which competencies can be aimed for in the classroom with reference to the current Swiss curriculum, *Lehrplan 21*. As shown here, from the point of view of religious studies, there remain some pitfalls which are to be avoided. Lastly, possible suggestions for a religious studies based work with religious objects in the classroom are made. They focus on the meaning and use of religious objects for and by practitioners. Furthermore, their multiplicity and ambiguity should be addressed to avoid essentializing attributions. This approach should enable a multifaced encounter with the objects, preventing them from remaining „strangers in a strange land“.

Travailler avec des objets religieux fait partie intégrante de l'enseignement portant sur les religions en Suisse. Toutefois, dans l'environnement scolaire, les objets religieux sont retirés de leur contexte d'origine ce qui rendra certaines explications nécessaires dans ce nouvel espace. Le présent article se penche sur la question de savoir à quoi pourrait ressembler, à l'école, une recontextualisation des objets religieux favorisant l'apprentissage et quelles compétences peuvent être visées par leur utilisation en classe, en référence au *Lehrplan 21*. Comme on le voit ici, du point de vue des sciences des religions, certains obstacles doivent être évités. Enfin, des propositions seront faites pour enseigner avec des objets religieux, mettant l'accent sur l'utilisation et la signification de ces objets pour les pratiquant·e·s. En outre, il s'agira de thématiser leur ambiguïté et leur multiplicité afin d'éviter les attributions essentialisantes. Cette démarche peut alors permettre une rencontre à plusieurs niveaux avec les objets, afin que ceux-ci ne restent pas des «strangers in a strange land».

1 Religiöse Objekte – eine erste Annäherung

Religiöse Objekte sind ein zentraler Bestandteil gelebter „Religion“¹, indem sie durch Gläubige spezifisch behandelt, eingesetzt, gerahmt, verehrt und in manchen Fällen gar zum Leben erweckt werden mit Ritualen². Sie lösen etwas aus in den Praktizierenden, die mit ihnen in eine wechselseitige Beziehung treten.³ Im Buddhismus etwa fungiert dies unter dem Begriff „*darshana*“, dem rituellen Sehen. Erst durch das Betrachten wird das Objekt immer wieder aufs Neue zum Leben erweckt und kreiert im Geiste der Betrachtenden das, was im Objekt innewohnt und ihm seine zugeschriebenen Fähigkeiten verleiht (Thompson, 2011).

1 Auf die mannigfaltigen Definitions- und Interpretationsmöglichkeiten dieses Begriffs, kann hier nicht eingegangen werden. Die Anführungszeichen symbolisieren, dass „Religion“ hier als ein leerer Signifikant verstanden wird, den verschiedene Akteur:innen mit für sie relevanten Bedeutungen füllen und damit Beiträge zu einem Diskurs über Religion liefern, in Anlehnung an Von Stuckrad (2013, S. 17).

2 Unter Ritualen werden hier in Anlehnung an Bowker sich regelmässig und auf vorhersehbare Weise wiederholende, auf Religion beziehende Handlungen verstanden (2003, S. 843).

3 Die vielfältigen Zugangsweisen zu als religiös konzipierten Objekten durch emische Betrachter:innen können hier indes nicht weiter ausgeführt werden.

Begegnen etische Betrachter:innen religiösen Objekten, gelten andere Voraussetzungen. Sie begegnen ihnen etwa in Museen hinter Glasscheiben mit oftmals minimalen Erläuterungen, meist unerklärt in Wohnungen oder sakralen Räumen von Menschen verschiedener religiöser Traditionen.⁴

Dennoch können sie auch in etischen Betrachter:innen etwas auslösen: ein Staunen, eine Neugier, ein spontanes und oft nicht-begründbares sich angesprochen Fühlen von der Ästhetik, vielleicht aber auch ein Gefühl der Fremdheit oder gar der Ablehnung. Schliesslich mögen sich Fragen zu ihrem Ursprung und ihrer Bedeutung aufdrängen, die als Ausgangspunkt für einen Einsatz im Unterricht genommen werden können.

Die Ausgangslage zur Arbeit mit religiösen Objekten im schulischen Umfeld ist durch die erwähnte Entkontextualisierung jedoch ungünstig. Ohne ihren sakralen Ursprungskontext werden die religiösen Objekte zu „strangers in a strange land“ (Grimes, 1992, S. 422). Sie haben ihre Geschichte und Mitteilungskraft verloren, können sich nicht durch ihre Rahmung erklären und bleiben so ganz ohne Kontext unnahbar. Daher gilt es, eine Neu- oder Rekontextualisierung vorzunehmen. Wie aber soll diese aussehen? Welche Kompetenzen sollen damit verfolgt werden, wenn religiöse Objekte im religionskundlichen⁵ Unterricht Verwendung finden sollen? Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen, wobei zuerst dekonstruktiv auf die Arbeit mit Objekten im Unterricht geschaut wird, bevor Vorschläge für ein Modell zur Rahmung und Rekontextualisierung gemacht werden.

2 Ausgangslage zur Arbeit mit religiösen Objekten in der Schule

Die Arbeit mit religiösen Objekten erfreut sich im *Religionen, Kulturen, Ethik* Unterricht im Kanton Zürich grosser Beliebtheit.⁶ Dazu haben vier Faktoren massgeblich beigetragen. Erstens wird dies durch die an der Pädagogischen Hochschule Zürich gelehrt Didaktik gefördert. Der „didaktische Dreischritt“ positioniert das „ästhetische Lernen“, das genaue Betrachten eines Bildes oder Objekts, als zentral im RKE-Unterricht. Dabei soll zuerst nur möglichst genau beschrieben werden, was gesehen wird, ohne eine Deutung oder Wertung vorzunehmen (Kilchsperger, 2015, S. 206-207). Zweitens finden sich im obligatorischen Lehrmittel „Blickpunkt 3“ Aufgabenstellungen, welche die Arbeit mit Objekten aus dem öffentlichen Raum oder aus dem Zuhause der Lernenden anregen, etwa unter dem Titel „Spuren“ oder „Meine Anhänger“ (Zangger et al., 2013). Drittens sind seit über einem Jahrzehnt die Materialkoffer von MANAVA⁷ im Umlauf, die für die verschiedenen im Lehrmittel behandelten religiösen Traditionen passende Objekte liefern. Schliesslich bietet sich viertens auch ein Besuch von religiösen Institutionen oder Museen an, die solche Gegenstände beherbergen. Dies wird in der Ausbildung von Lehrpersonen ebenfalls angeregt.

Dabei lassen sich grundsätzlich drei verschiedene Arten des Einsatzes unterscheiden: Es kann (1) mit Objekten gearbeitet werden, die von den Lernenden eingebracht werden, die also einen unmittelbaren Bezug zu den Schüler:innen und als spezifisches Objekt eine Geschichte vorzuweisen haben, die erzählt werden kann. Weiter kann (2) im Rahmen der Ausführungen zu verschiedenen religiösen Traditionen mit generischen Objekten aus den Objektkoffern oder mit spezifischen aus einem privaten Fundus gearbeitet werden, um sich der „*material religion*“ (im Sinne von Brent Plate et al., 2010) zu nähern. Schliesslich können (3) Objekte in ihrem Ursprungssetting betrachtet werden, das heisst in einem sakralen Raum. Das Museum ist ein Spezialfall, da hier bereits eine Neukontextualisierung stattgefunden hat.⁸ Auf die Problematiken dieser verschiedenen Einsatzarten wird im Folgenden ausführlicher eingegangen.

4 Anders gestaltet sich dies, wenn ein solches Objekt als Gebrauchsgegenstand in einem Laden, etwa als Kerze oder als Bildnis auf Teebeuteln, von Käufer:innen ausgewählt wird, weil mit dem Abbild etwas Bestimmtes, oftmals Positives, verbunden wird. Auch hier fehlt jedoch die emische Perspektive.

5 Religionskundlicher Unterricht versteht sich hier in Anlehnung an die Fachwegleitung Religionen, Kulturen, Ethik für die Sekundarstufe 1 der Pädagogischen Hochschule Zürich (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017) in Abgrenzung zu religiösem Unterricht und orientiert sich an einem kulturwissenschaftlichen Paradigma der Religionswissenschaft (in Bezug auf religionskundlichen Unterricht etwa Frank, 2015).

6 Ich referiere hier auf Erfahrungen aus meiner Zeit als Sekundarlehrerin in verschiedenen Schulen, als Fachpraktikumsbegleiterin von Lehrpersonen in Ausbildung für das Fach RKE im Kanton Zürich sowie auf meine Feldforschung im Rahmen meines Doktorats.

7 Manava wird betrieben von Christoph Peter Baumann und ist unter der folgenden Homepage zu finden: <https://www.manava.ch/>

8 Auf Besuche im Museum wird hier nicht eingegangen, da dort spezifische Voraussetzungen gelten, die im Rahmen dieses Artikels nicht besprochen werden können.

3 Problematiken bei der Arbeit mit religiösen Objekten

3.1 Religionsbegriff

Aus religionswissenschaftlicher Sicht gilt es einige Punkte zu beachten, wenn religiöse Objekte im Unterricht Verwendung finden sollen. Zuerst gilt es daher einen Schritt zurückzumachen, um zu überprüfen, welche Religionsbegriffe, oftmals vorerst unbewusst, angesetzt werden, wenn religiöse Objekte im Unterricht verwendet werden.

Es besteht die Gefahr, gerade mit den Objektkoffern und generischen Objekten, eine phänomenologische Perspektive (Krech, 2002) zu verfolgen, die im schlimmsten Falle die vorgestellten religiösen Traditionen sogar essentialisiert (Rissanen, 2019), indem man so tut, als würden diese Objekte eine bestimmte Religion *an und für sich* repräsentieren.

Nicht minder hinderlich ist ein Zugang, welcher sich auf ein „Weltreligionenparadigma“ (Masuzawa, 2005 oder im Zusammenhang mit schulischem Unterricht Darm, 2020) abstützt, indem man die Objekte verschiedener Traditionen im Grunde als Ausdruck der ein und derselben Wahrheit präsentiert und stark vergleichend arbeitet, wobei möglicherweise gar Hierarchisierungen der Objektbezogenheit in verschiedenen Traditionen vorgenommen werden.⁹

Problematisch sind auch Religionsverständnisse, die Religion als anthropologische Konstante und *sui generis* (McCutcheon, 1997) betrachten. Dies ist aus zweierlei Gründen fraglich. Sollen Lernende ein Objekt aus ihrer Umgebung oder ihrem Zuhause mitbringen, muss und soll damit gerechnet werden, dass nicht oder kaum religiös sozialisierte Lernende einen Gegenstand mitbringen, der sich einem solchen Religionsverständnis nicht unterordnen lässt. Des Weiteren muss beachtet werden, dass keine klare Grenzziehung vorgenommen werden kann, was *per se* als religiöser Gegenstand gilt und was nicht, da dies einerseits kontextabhängig ist und andererseits durch die jeweiligen Betrachter:innen bestimmt wird.¹⁰ Hier sei auf die Benennung des Schulfachs etwa im Kanton Zürich verwiesen, das Kulturen und damit deren Manifestation in Objektform explizit miteinbeziehen will, was nach einem kulturwissenschaftlich informierten Religionsbegriff verlangt (Bergunder, 2011).

Der jeweils dahinterliegende Religionsbegriff muss daher nicht nur bewusstgemacht, sondern auch kritisch hinterfragt und de-konstruiert werden. An der Arbeit mit Objekten kann so grundsätzlich aufgezeigt werden, dass „Religion“ nicht *per se* zu definieren ist und die zentrale Frage daher lauten muss, was, warum in einem bestimmten Kontext durch bestimmte Menschen als religiös oder Religion verstanden wird und nicht, was Religion *ist*.

3.1 Inszenierung

Durch die gewählte Inszenierung ergeben sich aus religionswissenschaftlicher Sicht unter Umständen ebenfalls unerwünschte Effekte. So kann ein kontextloses Präsentieren von Objekten leicht zu einer „Exotisierung“ (Altglas, 2014) verkommen. Eine Ganesha-Figur wird dann beispielsweise als, Zitat einer Lernenden: „farbig und lustig“ beschrieben. Diese Aussage ist an sich nicht problematisch, müsste jedoch anschliessend aufgegriffen und besprochen werden. Ansonsten bleibt dieses Objekt unverstanden und es werden durch eine solch kontextlose Darstellungsweise Stereotype, die aus der öffentlichen Repräsentation dieser religiösen Traditionen bekannt sind, reproduziert, statt diese aktiv anzusprechen und somit abzubauen. Dieser Effekt wird verstärkt, wenn die gezeigte Ganesha Figur farbig abgezeichnet wird durch die Lernenden, dies aber beispielsweise mit einer Jesus Figur so nicht geschehen würde im selben Unterricht, wobei hier ebenfalls farbenfrohe Darstellungen aus bestimmten christlichen Traditionen vorliegen würden.

Verallgemeinerungen sind ebenfalls zu vermeiden, etwa wenn die Lehrperson erzählt, was *die Gläubigen* einer bestimmten Tradition damit machen. Was für eine Bedeutung dem Objekt zugeschrieben wird, kann nur für einen jeweils spezifischen Kontext und intraindividuell beantwortet werden. Ansonsten verfällt man in *groupism* (Brubaker, 2004) und wirkt, wie bereits erwähnt, essentialisierend (Rissanen, 2019) oder gar religiösierend (Buchardt, 2014), indem davon ausgegangen wird, dass alle Angehörigen einer bestimmten religiösen Tradition diesem Objekt die gleiche, und überhaupt eine (religiöse) Bedeutung beimessen.

⁹ Im Rahmen der während meines Doktorats geführten Interviews mit Lehrpersonen wurden auch Aussagen getätigt, die gewisse religiöse Traditionen (etwa hinduistische oder jüdische) als stark objektbezogen darstellen, wohingegen „der Islam“ aufgrund des zugeschriebenen Bilderverbots, als „objektarme“ Religion wahrgenommen wird, was dazu führt, dass dort kaum mit Objekten gearbeitet wird.

¹⁰ So kann beispielsweise eine muslimische Gebetskette (*tasbe*) für einzelne Gläubige etwa ein kulturelles, familienhistorisches Objekt sein, dass sie an jemanden erinnert, wobei sie es selbst nicht als religiösen Gegenstand benutzen oder betrachten. Ebenso kann beinahe jedes beliebige Stück Stoff als Kopftuch dienen, wobei es erst durch das Umbinden mit der entsprechenden Intention zu einem Kopftuch im religiösen Sinne gemacht wird.

Möglicherweise verkommt die Präsentation des Objekts auch zu einer Ästhetisierung. Es wird als reines Kunstobjekt betrachtet und bewertet. Aus emischer Sicht, über die laut *Lehrplan 21* (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017) die etwas gelernt werden soll im religionskundlichen Unterricht, sind Objekte nicht in erster Linie Kunstwerke, sondern häufig ein „*means to an end*“ (DeCaroli, 2010).

Nahe an der Ästhetisierung liegt auch die Verweltlichung oder was Gaskell (2003) im Bezug auf Museen einmal „*expunging the sacred*“ genannt hat, indem die Objekte wie ein Gebrauchsgegenstand behandelt werden. Dies kann insbesondere von emischen Lernenden als problematisch empfunden werden. Auch wenn die Objekte dem Ursprungskontext entzogen worden sind, ist es nicht an etischen Betrachtenden zu entscheiden, inwiefern diese noch als verehrungswürdig empfunden und dementsprechend mit der nötigen Vorsicht und Achtung behandelt werden sollen.

Als gegenteilige Tendenz kann das „*act as if*“ verstanden werden, welches im musealen Kontext etwa im Rubin Museum durch die Nachbildung eines tibetischen Schreins umgesetzt worden ist.¹¹ Dabei wird ein Setting geschaffen, welches den Ursprungskontext zu rekonstruieren versucht. Für den schulischen Kontext ist dies keine Option. Ein Schulzimmer kann nicht zu einem Sakralität imitierenden Raum umgestaltet werden, da man damit Gefahr läuft, gegen die rechtlichen Grundlagen (Art. 15 BV) zu verstossen, wonach die Religionsfreiheit (im Unterricht) zu wahren ist.

Die Tendenz vor allem Sachwissen über den Gegenstand zu vermitteln, also eine Versachlichung vorzunehmen, führt ebenfalls nicht dazu, dass etwas über die materielle Seite einer religiösen Tradition oder über das spezifische Objekt gelernt und verstanden wird. Ohne Kontextualisierung und Anbindung an die Bedeutung für und Verwendung durch Praktizierende, bleibt dieses reine Faktenwissen sinnentleert im Rahmen eines kompetenzorientierten RKE-Unterrichts.

Das „ästhetische Lernen“ des bereits erwähnten „didaktischen Dreischritts“ (Kilchsperger, 2015, S. 206-207), scheint ebenfalls wenig lernförderlich, wenn es, wohlbemerkt falsch verstanden, im Sinne einer „gespielten Unvoreingenommenheit“ eingesetzt wird.¹² So fällt es schwer, so zu tun als wäre man dem Objekt noch nie begegnet, obschon man das vielleicht ist. Ebenso ist kaum von den Lernenden zu erwarten, dass sie etwas zu Beginn nur beschreiben dürfen, obwohl sich bereits Assoziationen und Emotionen eingestellt haben. Gerade die Möglichkeit, das eigene Vorwissen und die ausgelösten Emotionen spontan einzubringen, kann einen Lernprozess in Gang bringen. Dies gilt besonders dann, wenn, wie eingangs erwähnt, davon ausgegangen wird, dass solche Objekte die Kraft besitzen, auch in etischen Betrachtenden, unmittelbar etwas auszulösen.

4 Der Einsatz von religiösen Objekten im Unterricht

4.1 Zu erlernende Kompetenzen

Soll trotz diesen Problematiken eine lernförderliche Arbeit mit religiösen Objekten im Unterricht möglich sein, muss auf die eingangs gestellte Frage nach den zu erlernenden Kompetenzen zurückgekommen werden. Dies erfordert einen Blick in den *Lehrplan 21*.

Religiöse Objekte sollen, laut dem Zürcher *Lehrplan 21* für den Zyklus 3, RKE 3.1 c, in der alltäglichen, lokalen Umgebung vorzufinden sein, als solche erkannt und im Kontext ihrer Verwendung durch Lernende gedeutet werden können (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017). Konkret bedeutet dies, dass ein Bezug zum Erfahrungsraum der Lernenden und eine Kontextualisierung gegeben sein müssen. Religiöse Objekte in der Umgebung nach einer Thematisierung im Unterricht zu erkennen, scheint eine realistische Zielsetzung, wobei die Kompetenz der Deutung in Frage gestellt werden muss. Diese ist immer kontextabhängig und ohne die jeweils spezifische Rahmung zu kennen, die sich von Situation zu Situation unterscheidet, dürfte dies schwer umsetzbar sein, wenn nicht generalisiert werden soll.

Dafür bieten sich zwei weitere Kompetenzen an, die, ganz im Sinne des Lehrplans 21, auf eine tatsächliche Begegnung mit religiösen Objekten ausserhalb der Schule vorbereiten. So könnten ein respektvoller Umgang sowie eine „offene Haltung“ eingeübt werden, wie im Folgenden ausgeführt wird.

11 Siehe dazu die Bilder auf der Homepage des Museums: <https://rubinmuseum.org/events/exhibitions/the-tibetan-buddhist-shrine-room>

12 Diese Einsatzart ist mir sowohl in den Interviews wie auch in der Praxis häufig begegnet.

4.2 Vorschläge zur Rahmung und Rekontextualisierung

Hier seien aufgrund der bisherigen Ausführungen einige Gedanken dargelegt, wie eine lernförderliche und an den erwähnten Kompetenzen ausgerichteten Arbeit mit religiösen Objekten im Rahmen des RKE Unterrichts aussehen könnte.

Offene Haltung / contemplation: Lohnen kann sich statt der vermeintlich unvoreingenommenen Betrachtung das Schulen einer „offenen Haltung“, die Lernende den Objekten hoffentlich auch in ihren Ursprungskontexten im Leben ausserhalb der Schule entgegenbringen. Dafür lässt man Zeit für eine stille Betrachtung des Objekts, in der es wirken kann, ästhetisch, aber eben nicht nur. Dieses genaue Hinschauen muss dabei immer wieder geschult werden. Damit ist das gemeint, was Grimes (1992, S. 429) „contemplation“ nennt, ein in Kontakt treten, welches nicht einer emischen Verehrung entsprechen will, aber dennoch ein echtes sich Einlassen beinhaltet. Spontane Äusserungen sind danach willkommen. Leitende Fragen hierbei können sein, welche Assoziationen wachgerufen werden, wie es auf einen wirkt und was es auslöst, wobei es auch sein kann, dass es gar nichts auslöst. Auch ablehnende und fragende Äusserungen sollen hier Platz finden, solange diese nicht respektlos sind. Die dahinterliegenden Ziele sind eine Offenheit und Toleranz für vielleicht noch Unbekanntes und Unverstandes, die nicht mit einer Wertschätzung zu verwechseln sind, die vielleicht eintreten mag, vielleicht aber auch nicht.

Biografie: Ausserdem haben religiöse Objekte eine Biografie, wobei hier der Begriff Biografie¹³ dem der Geschichte vorzuziehen ist, um Mehrdeutigkeiten zu vermeiden. Diese kann erzählt werden, oder man kann sie erforschen lassen durch die Lernenden. Handelt es sich um ein generisches Objekt aus einer Massenproduktion, können biografische Möglichkeiten imaginiert werden. So lässt sich darüber sinnieren, wo dieses Objekt einmal gestanden haben mag und für was es Verwendung gefunden haben könnte, respektive wem es gehört haben mag.

Sachwissen: Sachwissen ist nur in begrenztem Masse sinnvoll, wobei eine Orientierung an den klassischen W-Fragen als Ausgangspunkt hilfreich sein kann. Lernende sollen darin unterstützt werden, selbst Fragen an die Objekte zu formulieren. Die vom *Lehrplan 21* geforderte Handlungsorientierung kann mit solch einem forschenden, vom Interesse der Lernenden ausgehenden Unterricht gefördert werden. Das Stellen von Fragen, auch wenn diese vorerst unbeantwortet bleiben, ist hier von grösster Bedeutung, gerade auch um zu erfahren, dass religiöse Gegenstände komplex und vielschichtig sind.

(Kunst-) Geschichte: Ein (kunst-) historischer Blick auf den Gegenstand kann eine Ergänzung sein – ganz im Sinne der Erinnerung daran, dass nichts schon immer da war. Hierbei können in etwa Fragen nach dem ersten Erscheinen eines religiösen Objekts in der Kulturgeschichte oder nach dessen Herstellungsprozess nachgegangen werden, wobei auch über mögliche Unterschiede zwischen Objekten aus Massenproduktion und geweihten, rituell hergestellten Objekten sinniert werden kann, um wiederum die Mannigfaltigkeit von als religiös konzipierten Artefakten zu zeigen. Ebenso kann der Frage, wie ein Objekt in die jetzige Umgebung gekommen ist, auch im generischen Sinne, nachgegangen werden. Dies, wenn etwa die Frage gestellt wird, warum wir heute überhaupt Buddha-Statuen im Gartencenter zum Verkauf angeboten bekommen. Gerade auch bei generischen Objekten aus Massenproduktion kann exemplarisch auf wichtige Themen wie die Kommerzialisierung oder die kulturelle Aneignung von religiösen Objekten Bezug genommen werden.

Rekontextualisierung / sozialer Kontext: Als fundamental erweist sich schliesslich auch der Rückbezug auf den Umgang mit und die Bedeutung von religiösen Objekten für Praktizierende, der soziale Kontext, um die erwähnten Probleme zu umgehen. Dazu eignet sich insbesondere filmisches Material, der Besuch bei einer religiösen Gemeinschaft oder das Einladen eines Gastes, an den Lernende ihre Forschungsfragen zum Objekt direkt stellen können. Hierbei gilt es die Lernenden darauf hinzuweisen, dass nicht alle Praktizierenden dieser Verwendung und Bedeutung zustimmen würden. Es geht dabei darum, die Praktiken, die diese Objekte zum Leben erwecken, zu erforschen, herauszufinden, wie sich Religion materiell ereignet (Brent Plate et al., 2010). Dabei ist es zentral, die erwähnte Unmöglichkeit der klaren Grenzziehung, was als religiöses Objekt gilt und was nicht, konkret aufzuzeigen, indem etwa beim Thema „Kopfbedeckungen“ auch solche (vermeintlich) rein säkularer Natur miteinbezogen werden.

Respekt: Letztlich ist es ein zentrales Ziel, Respekt im Umgang mit diesen Objekten einzuüben. Im Voraus muss geklärt werden, wie man sich dem Objekt nähern darf, wie damit umgegangen werden soll im Raum Schule, aber auch ausserhalb. Gerade auch, was das haptische in Kontakt treten angeht, sollen Grenzen von emischen aber auch etischen Lernenden beachtet werden.

13 Biografie meint hier die bisherige „Lebensgeschichte“ eines Objekts, wobei der Bezug des Objekts zu Menschen, und vice versa, mitgemeint ist.

Damit werden verschiedene Blickrichtungen auf „Religion“, wie sie der Lehrplan unter RKE .3 und 4 konzeptualisiert, miteinbezogen.¹⁴ Dabei ist es sowohl für die Lehrpersonen wie auch für die Lernenden zentral, sich immer wieder bewusst zu machen, aus welcher Perspektive etwas beschrieben wird. Es soll darum gehen aufzudecken, welche verschiedene Interpretation und Zugangsweisen es zu ein und demselben Objekt geben kann.

Es bleibt zu hoffen, dass die Verwendung von religiösen Objekten im Unterricht unter der Beachtung der oben erwähnten Aspekte verhindern mag, dass diese „*strangers in a strange land*“ bleiben, indem eine vielschichtige Begegnung mit diesen ermöglicht wird, die viele neue Fragen hervorrufen möchte.



Über die Autorin

Lea Sara Mägli ist Doktorandin der Fachdidaktik an der Universität Zürich und wissenschaftliche Mitarbeiterin für das Netzwerk Fachdidaktik Religionen, Kulturen, Ethik der Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Zürich. Sie verfügt über einen Masterabschluss als Sekundarlehrerin der PHZH und einen Zweitmaster in Buddhist Studies der School of Oriental and African Studies (University of London).
leasara.maegli@edufz.ch

Literatur

- Altglas, V. (2014). *From Yoga to Kabbalah: Religious Exoticism and the Logics of Bricolage*. Oxford Scholarship online. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199997626.001.0001>
- Baumann, P.C. (2022). *MANAVA – Materialkoffer „Religionen“*. <https://www.manava.ch/>
- Bergunder, M. (2011). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. *ZfR* 19(1/2), 3–55.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (2017). *Lehrplan Volksschule: Religionen, Kulturen, Ethik – Kompetenzaufbau, 3. Zyklus*. https://zh.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?k=1&z=3&ekalias=0&fb_id=6&fb_id=5
- Bowker, J. (2003). *Art. Ritual*. In *das Oxford-Lexikon der Weltreligionen*, hrsg. von J. Bowker (S. 843–844). Fischer.
- Brent Plate, S., Meyer, B., Morgan, D. & Paine, C. (2010). The origin and mission of Material Religion. *Religion* 40(3), 207–211.
- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without Groups*. Harvard University Press.
- Buchardt, M. (2014). *Pedagogized Muslimness. Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*. Waxmann.
- BV Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2000, 1. Januar). *Art. 15 Glaubens- und Gewissensfreiheit*. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de#art_15
- Darm, R. (2020). Das „Weltreligionenparadigma“ – zentrale Probleme des Konstrukts für den inklusiven Werte- und Normen-Unterricht. *Schule inklusiv* (8), 41–44.

¹⁴ Namentlich erwähnt werden hier Kultur, Gesellschaft, Medien und Lebenswelt (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017).

- DeCaroli, R. (2008). From the Living Rock: Understanding Figural Representation in Early South Asia. In J. Mrazek & M. Pitelka, *What's the Use of Art: Asian Visual and Material Culture in Context* (S. 21-45). University of Hawai'i Press.
- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *ZFRK 1*, 43–61.
- Gaskell, I. (2003). Sacred to Profane and Back Again. In A. McClellan (Hrsg.), *Art and its Publics: Museum Studies at the Millennium* (S. 49 – 62). Blackwell.
- Grimes, R. (1992). Sacred Objects in Museums Spaces. *Studies in Religion/Sciences Religieuses 21* (4), 419–430.
- Kilchsperger, J. (2015). Religionskundliches Lernen. Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 203–212). hep.
- Krech, V. (2002). *Wissenschaft und Religion. Studien zur Geschichte der Religionsforschung in Deutschland 1871 bis 1933*. Mohr Siebeck.
- Masuzawa, T. (2005). *The Invention of world religions: or, how European universalism was preserved in the language of pluralism*. The University of Chicago Press.
- McCutcheon, R. (1997). *Manufacturing religion the discourse on sui generis religion and the politics of nostalgia*. Oxford University Press.
- Pädagogische Hochschule Zürich (2017). *Fachwegleitung Religionen, Kulturen, Ethik*. https://stud.phzh.ch/globalassets/stud.phzh.ch/sek1/fachwegleitungen_reform17/s-landschaft_fachwegleitungen/rke/fachwegleitung_rke_sek1_s.pdf
- Rissanen, I. (2019). Intercultural Competencies as Part of Teachers' Moral Professionalism. In M. Peters (Hrsg.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_187-1
- The Rubin Museum of Art. (2022). *The Tibetan Buddhist Shrine Room Exhibition*. <https://rubinmuseum.org/events/exhibitions/the-tibetan-buddhist-shrine-room>
- Thompson, A. (2011). In the Absence of the Buddha: 'Aniconism' and the Contentions of Buddhist Art History. In: R. Brown and D. Hutton (Hrsg.), *A Companion to Asian Art and Architecture* (S. 398–420). Wiley-Blackwell.
- Von Stuckrad, K. (2013). Discursive Study of Religion: Approaches, Definitions, Implications. *Method & Theory in the Study of Religion 25* (1), 5–25.
- Zangger, M., Abo Youssef, H., Coulin, D., Beltz, J., Bollag, M., Bühler, P., Malinar, A. & Wittwer, C. (2013). *Blickpunkt – Religion und Kultur. 3, [Schülerbd.]: Sekundarstufe I: [7./8. Schuljahr]* (Interkantonale Lehrmittelzentrale & Pädagogische Hochschule Zürich, Hrsg.; 1. Aufl.). Lehrmittelverlag Zürich.