

Die Macht religiöser Artefakte im religiösen Lehr-Lern-Prozess

Der Autor

Dr. Rudolf **Sitzberger**, Akad. Oberrat am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie der Philosophischen Fakultät der Universität Passau.

Dr. Rudolf Sitzberger
Lst. für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Department für Katholische Theologie
Universität Passau
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
e-mail: sitzberger@uni-passau.de



Die Macht religiöser Artefakte im religiösen Lehr-Lern-Prozess

Abstract

Die Wende zum subjektorientierten Religionsunterricht ist längst vollzogen. Didaktische und methodische Überlegungen zum Lehren und Lernen widmen sich den Prozessen, die die einzelnen Subjekte betreffen und der Frage, wie Lernen beim einzelnen Schüler / bei der einzelnen Schülerin gestaltet werden kann, um erwünschte Kompetenzen aufzubauen. Viel zu wenig wird jedoch die Rolle von Artefakten beim Lernen bedacht. Im Kontext des interreligiösen Lernens ist *a gift to the child* mittlerweile breit rezipiert. Welchen Einfluss nehmen die Gegenstände auf das Lernen, was wird von ihnen bestimmt, ohne dies das immer hinreichend klar ist? Der Beitrag unternimmt eine Klärung der Macht und Eigenart der Dinge in Lehr-Lern-Prozessen.

Schlagworte: *interreligiöses Lernen – Artefakte – a gift to the child – Lernprozesse – Gegenstände*

The power of religious artifacts in religious teaching-learning processes

The turn to subject-oriented religious education has long been completed. Didactic and methodological considerations of teaching and learning are focused on the processes that affect each subject and on the question of how learning can be structured in the individual pupil in order to build up desired competences. However, far too little attention is paid to the role of artifacts in learning. In the context of interreligious learning, *a gift to the child* has become widely accepted. What influence do objects have on learning, what is determined by them without always being sufficiently clear? The article clarifies the power and specificity of things in the teaching-learning processes.

Keywords: *interreligious learning – artefacts – a gift to the child – learning processes – objects*

1. Religiöse Artefakte im Lehr-Lern-Prozess

Interreligiöses Lernen gehört zu den didaktischen Prinzipien bzw. Inhaltsfeldern im Religionsunterricht. Unabhängig von der begrifflichen Zuordnung hat sich neben den fünf Schritten interreligiösen Lernens von Leimgruber¹ mittlerweile auch das Modell des Lernens nach dem Modell „a gift to the child“ etabliert, wie es von Sajak² für den Religionsunterricht in Deutschland eingebracht worden ist. Für das Vorgehen im Unterricht bietet Sajak ein Modell an, das in vier Phasen der Annäherung und Distanzierung zur Auseinandersetzung mit den Artefakten einlädt³. Dabei kann bei Sajak ein Artefakt oder Numen ein greifbarer Gegenstand wie etwa die Kippa, der Kelch oder Koran sein, genauso gut aber wäre der Ruf des Muezzin denkbar, der nur auditiv wahrnehmbar ist. Im Lernprozess stehen dabei die SchülerInnen im Mittelpunkt, die sich einerseits in der Annäherung intensiv mit dem Artefakt beschäftigen, andererseits in der Distanzierung genügend Raum finden, ihre eigene Verortung gegenüber der (fremden) Religion selbst zu bestimmen.

Welche Rolle nehmen aber die Artefakte dabei ein, was leisten sie im Unterrichtsprozess? Im Folgenden soll zunächst einmal der Blick auf die Wahrnehmung gelenkt werden, weil der Ansatzpunkt didaktischen Denkens beim Subjekt beginnt und der einzelne Lernende im Fokus des Interesses steht. Die Überlegungen starten bei Überlegungen zur Bildwahrnehmung, da zunächst einmal Artefakte und Numen zwar bestenfalls real eingebracht werden, im Konzept von Sajak aber die visuelle Wahrnehmung am Anfang steht. Anschließend daran versuchen die folgenden Überlegungen in einem zunächst allgemein theoretischen Rahmen und im weiteren Verlauf an konkreten Artefakten exemplifizierend aufzuzeigen, dass das Eigenleben und die Steuerungseigenschaften von Artefakten im Unterrichtsprozess nicht unterschätzt werden dürfen.

2. Wahrnehmung und Welt konstruieren sich vom Subjekt

2.1 Bildwahrnehmung im Religionsunterricht

Bereits in den 1960er Jahren beschäftigte sich Erwin Panofsky⁴ mit der Frage nach der Wahrnehmung der Dinge, speziell nach der Deutung und Interpretation von Bildern. Seine Überlegungen mündeten in eine Lehre von der Bildwahrnehmung, die sich in drei Ebenen darstellen lässt. Dieses Modell kann man auf Gegenstände

1 LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München: Kösel 2007.

2 SAJAK, Clauß Peter: Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch, München: Kösel 2010.

3 EBD., 44.

4 PANOFSKY, Erwin: Ikonographie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell, Köln: DuMont 2006, 57.

der Kunst ebenfalls anwenden und es könnte auf religiöse Artefakte ebenso übertragen werden. Die drei Ebenen gliedern sich in eine vorikonografische Beschreibung, eine ikonografische Analyse und schließlich die ikonologische Interpretation:

In einem ersten Akt der Annäherung, in dem das primäre oder natürliche Sujet aufgegriffen wird, kommt es zur vor-ikonographischen Beschreibung eines Bildes oder Gegenstandes. Um diesen Akt der Wahrnehmung leisten zu können, ist nur die praktische Erfahrung des/der Betrachters/Betrachterin notwendig, seine/ihre Vertrautheit mit alltäglichen Gegenständen und Ereignissen dient zur Einordnung des Betrachteten. Man identifiziert auf dem Bild die bekannten Objekte, kann sie zuordnen und ggf. Gefühle und Zusammenhänge konstruieren.

Auf einer zweiten Stufe, dem sekundären oder konventionellen Sujet, beschreibt Panofsky die ikonographische Analyse, zu deren Bewältigung man bereits mit literarischen Quellen, bestimmten Themen und Vorstellungen vertraut sein muss. Es kommt zu einer Auseinandersetzung, die sich im Kern um das Herausarbeiten spezifischer Merkmale bemüht. Um ein Bild oder einen Gegenstand auf dieser Stufe analysieren zu können, muss der/die BetrachterIn also wissen, wie beispielsweise eine bestimmte Heiligenfigur in der Kunst dargestellt wird und welche Motive wie in der Kunstgeschichte verwendet werden. Aus diesem Wissen heraus kann die Betrachtung über die erste Stufe hinausgehen und neue Erkenntnisse oder Zusammenhänge in den Prozess der Auseinandersetzung einfließen lassen. Schließlich kommt es auf einer dritten Ebene zur Erschließung der eigentlichen Bedeutung, die mithilfe der ikonologischen Interpretation geleistet werden kann. In Art einer synthetischen Intuition werden weitere Quellen und Aspekte mit herangezogen, die Auskunft darüber geben, welche Eigenheiten, Vorgeschichten, Zusammenhänge über das Ikonographische hinaus dem Bild oder Gegenstand eine besondere Bedeutung verleihen. Dazu rechnet Panofsky unter anderem die politischen, poetischen, religiösen, philosophischen und gesellschaftlichen Tendenzen, die man im Kontext mit dem Objekt verknüpfen kann.

Für den Religionsunterricht hat Günther Lange das Arbeiten mit Bildern geprägt: bei ihm lassen sich Panofskys Ebenen in seinen Stufen der Bildbegegnung⁵ wiederfinden: in der spontanen Wahrnehmung (Stufe 1) ist die erste Ebene enthalten. In der Analyse der Formensprache (Stufe 2) kommt es zur ikonografischen Auseinandersetzung mit dem Bild und schließlich ist die Analyse des Bildgehalts (Stufe 4) mit der dritten Ebene der ikonologischen Interpretation zu vergleichen.

5 LANGE, Günther: *Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen*, München: Kösel 2002, 43.

Diese Art des Umgangs mit Bildern wird auch in den neueren und neuesten Veröffentlichungen so oder ähnlich übernommen⁶.

In den angesprochenen Modellen wird vor allem die aktive Leistung des/der Betrachters/Betrachterin, der/die zum Entschlüsseln des Sinngehalts über Kenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen verfügen muss, oder die ihm/ihr im Falle des Unterrichts an der Schule beim Betrachten von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt werden, betont. Ebenso werden in neueren Veröffentlichungen vorrangig die Aspekte der subjektiven Aneignung von Bildern in den Blick genommen.⁷

2.2 Der Umgang mit Bildern und Abbildern in unserer Gesellschaft

Die Beschäftigung mit religiösen Artefakten findet nicht im luftleeren Raum statt. Auch wenn die Frage danach, wie sehr uns Objekte in der Wahrnehmung lenken, im Mittelpunkt steht, soll zunächst kurz auf die veränderten Wahrnehmungsbedingungen eingegangen werden. Sie sind das Gegenstück zu den Gegenständen, die diese Wahrnehmung beeinflussen oder sogar steuern. Wie sehr sich hier eine Eigendynamik entwickelt, gilt es im Folgenden noch aufzuzeigen. Die Verschiebung der Weltwahrnehmung von Texten hin zu Bildern hat die Sehgewohnheiten vor allem der Kinder und Jugendlichen, aber mittlerweile auch der Erwachsenen gewaltig verändert. Das Phänomen des second screen⁸ ist dabei nur *ein* Beispiel, wie sehr visuelle Wahrnehmung sich verändert hat und dazu führt, dass wir die uns umgebende Welt anders aufnehmen (können). Dabei ist das *„Wichtige an den Bildern [...] das Zeigende (Deixis). Bilder existieren, weil das Imaginäre des Materiellen bedarf. Der Sinn wird in den Körper eingesenkt. In Bildern kann sich auf unverkürzte Weise die Fantasie manifestieren. Bilder repräsentieren implizite Formen des Wissens.“*⁹ Dass es für die Wahrnehmung von Bedeutung ist, dass Bilder (und Objekte) eine implizite Form des Wissens beinhalten, ist zwar mittlerweile allgemein anerkannt. Es bleibt aber nach wie vor offen, wie sehr unsere Wahrnehmung von den Objekten selbst gesteuert wird und wie sehr sie in den Lernprozess eingreifen. Gerade bei religiösen Artefakten, die oftmals nicht nur einfache Objekte sind, sondern als ikonische Zeichen oder Symbole zusätzlich

6 Vgl. dazu z.B. HILGER, Georg / RITTER, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München: Kösel 2006, 365; MENDEL, Hans: Taschenlexikon Religionspädagogik, München: Kösel 2019, Stichwort Bilddidaktik, 30.

7 GOECKE-SEISCHAB, Margarete Luise / HARZ, Frieder: Christliche Bilder verstehen. Themen - Symbole – Traditionen. Eine Einführung, Köln: Anaconda 2010, 140; BURRICHTER, Rita / GÄRTNER, Claudia: Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München: Kösel 2014; GÄRTNER, Claudia / ADEN, Maiko (Hg.): Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart: Kohlhammer 2015. Hier insbesondere die Aufsätze von Claudia Gärtner im Sammelband.

8 Vgl. dazu den Digitalisierungsbericht der Landesmedienanstalten in Deutschland 2017, hier: https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publikationen/Digitalisierungsbericht_Video_2018/Digitalisierungsbericht_Archiv/2017/7_First_oder_Second_Screen.pdf

9 Boehm, Zitiert nach: <https://bildinterpretation.weebly.com/bezug-zu-heute.html> [abgerufen am 20.11.2018].

inhaltlich anders 'aufgeladen' sind, bewegen sie sich zwischen einer dingvermittelten und der sprachvermittelten Welterschließung, zwischen konkret-praktischem und andererseits abstrakt-sprachlichem Begriff.¹⁰ Das Aufgeladen-Sein ist jedoch mittlerweile im religiösen Bereich zu einem Tradierungsproblem geworden: heutige Kinder und Jugendliche können mit dem Bild- und Symbolschatz der Kirche nur mehr wenig anfangen¹¹. Umso mehr stoßen sie im Umgang mit religiösen Artefakten aus anderen Religionen an Grenzen, weil die ikonographische Analyse selbst im Rückgriff auf Vertrautes aus der eigenen Religion kaum mehr möglich erscheint. Jedoch unterstützt unsere moderne Welt zumindest die Wahrnehmung von Bildelementen und deren Einordnung in eine je eigene Weltkonstruktion, die für sie viabel erscheint. Die Zuordnung von unbekanntem Symbolen und Machtzeichen wird nicht zuletzt in Fantasy-Computerspielen oder Serien wie *Game of Thrones* in Szene gesetzt und ist damit ein Stück weit alltäglicher Umgang mit Zeichensystemen für heutige SchülerInnen. Dass also andere Viabilitäten in anderen Räumen gelten, ist in unserer modernen Gesellschaft durchaus etwas Plausibles. Schwierigkeiten ergeben sich dennoch aus dieser Tatsache: z.B. ist die Frage nach den Grenzen dieser Systeme nicht so einfach zu klären, wie unten dann konkretisiert wird. Dass in einer Fantasy-Serie andere Regeln gelten, betrifft mich als ZuschauerIn nur indirekt. Wenn jedoch in der realen Welt meine Regeln mit den Regeln Anderer kollidieren, stellen sich Fragen nach Gerechtigkeit, Menschenrechten und der Verantwortung im menschlichen Miteinander, was wiederum Rückwirkung auf die Wahrnehmung haben und diese beeinflussen kann.

2.3 Artefakte als reale Objekte im Unterricht

Ein weiterer Aspekt im Umgang mit den Artefakten soll hier nur kurz angesprochen werden: verwendet man dreidimensionale Objekte, die von den Lernenden haptisch und ggf. mit weiteren Sinnen erfahren werden können, spielt dies ebenso eine Rolle im Lernprozess. Dass Kinder, die noch konkret-anschaulich denken, die Welt zunächst einmal im wahrsten Sinn des Wortes *begreifen*, ist hinlänglich bekannt. Hier können die Artefakte ein Potential ausspielen, das mittels reiner textlicher Präsentation oder audio-visueller Darstellung nicht eingeholt werden kann. Jenseits der kognitions- und entwicklungspsychologischen Argumentation gilt dies aber auch für ältere Lernende, die über eine handlungsorientierte Präsentation ebenso motivierend und lernfördernd angesprochen werden können.

10 Vgl. HACKL, Bernd: *Lernen. Wie wir werden, was wir sind*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2017 (= Studententexte Bildungswissenschaft 4339), 268–269.

11 Vgl. SITZBERGER, Rudolf: *Die Bedeutung von Sprache im konstruktivistisch orientierten Religionsunterricht*, Berlin: Lit Verlag 2013.

3. Die Macht der Dinge

Wir leben in der Welt, ohne uns groß Gedanken zu machen, welchen Einfluss die uns umgebende Welt auf uns nimmt. In allen Bereichen lenken und steuern uns Objekte und die Rahmenbedingungen, die wir kaum beeinflussen können. Im Alltag geben uns Straßen vor, wie wir wohin kommen, lassen uns Ampeln stehen bleiben, bringt uns Musik in euphorische Stimmung oder verführt uns der frische Duft zu einem Cafe-Besuch. „Weder der Alltag noch die Arbeitswelt oder die öffentliche Ordnung lassen sich ohne den Einbezug von Artefakten in ihrer Funktionsweise und Komplexität hinreichend verstehen. Dabei handelt es sich um eine Wechselbeziehung: Um Artefakte zu verstehen, muss man die soziale Welt dahinter berücksichtigen; und um die soziale Welt zu verstehen, muss man die darin gehandhabten Artefakte berücksichtigen.“¹² Der Blick auf die Macht der Dinge lohnt sich, denn wir partizipieren an unserer Religion und Kultur, indem wir sie in unser Leben holen. Doch wieviel Macht sie über uns gewinnen, wie sehr sie unser Denken steuern, das scheint im Hinblick auf das Lernen zu wenig im Blick zu sein. Gerade religiöse Artefakte speichern aber Bedeutungen und Erfahrungen, die wir im Umgang mit unserem Glauben existentiell benötigen. Nicht alles lässt sich nach unseren Vorlieben einfach so aus ihnen herausholen, manches scheint nach ihren Spielregeln laufen zu müssen, damit wir die Schätze, die vor uns liegen, richtig verstehen und einsetzen können. „Wir müssen erst *lernen*, mit den Gegenständen dieser Welt angemessen zu verfahren. Um den Dingen das in ihnen steckende Wissen wieder abzugewinnen, müssen wir ein spezifisches *Können* ausbilden und erst wenn wir über dieses verfügen, offenbaren sie uns jene Zusammenhänge, die wir dann *subjektiv* als Wissen *erfahren*.“¹³ Dies beinhaltet aber ein Doppeltes: wir müssen die Inspiration auf uns wirken lassen, dem Raum geben, was die Dinge in uns anstoßen. Und wir müssen die Konstruktionen vollziehen, die durch unsere Vernetzungen mit Vorerfahrungen und Vorwissen entstehen.

3.1 Von der Inspiration, die durch die Dinge angestoßen wird

Jegliche Wahrnehmung beginnt noch vor dem Akt der Wahrnehmung, indem bereits zuvor etwas existieren muss, das wahrgenommen werden kann. Unsere Welt umgibt uns, wir sind in sie hineingeboren, in unseren Lebensraum geworfen, der uns von Anbeginn unseres Daseins umhüllt. Alles Neue in unserem Leben fordert uns heraus, regt an und führt letztlich zu Lernen. Bei Babys und Kleinkindern lässt sich das direkt mitverfolgen, sie werden von allen möglichen Objekten inspiriert und erobern sich damit die Welt und erschließen sich immer neue Hori-

12 LUEGER, Manfred / FROSCHAUER, Ulrike: Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren, Wiesbaden: Springer VS 2018 (= Lehrbuch), 7.

13 HACKL, Bernd: Lernen. Wie wir werden, was wir sind, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2017 (= Studententexte Bildungswissenschaft 4339), 223.

zonte. Doch was treibt sie an? Ist es der innere Drang allein, der sie zu etwas bewegt, oder sind es nicht auch die Dinge, die sie umgeben, die sie anregen, und die ganz bestimmte Verläufe und Handlungsmuster vorgeben, unsere Wahrnehmung strukturieren und Lernen so in eine Richtung lenken, die von ihnen maßgeblich geprägt wird? Fest steht auf alle Fälle: „Bevor wir mit den Dingen etwas tun können, sind sie also immer schon da und nicht nur wir tun etwas mit ihnen, sondern sie tun auch etwas mit uns: Sie sprechen uns an, ziehen unsere Aufmerksamkeit auf sich, laden uns ein, fordern uns auf.“¹⁴ Wer schon einmal in einem Geschäft den Zettel „Bitte nicht berühren!“ gelesen hat, kennt den Aufforderungscharakter der Dinge – sehr zum Leidwesen der Ladenbesitzer, die mit den Hinweisen versuchen, das Eigenleben der angebotenen Waren zu unterbinden. Oder welcher Junge würde nicht auf die tolle, grüne Wiese stürmen, um dort Fußball zu spielen? – Das Schild ‚Rasen betreten verboten!‘ ist die logische Konsequenz für den Besitzer, der das nicht möchte. Es lässt sich ein Erstes festhalten: Artefakte inspirieren zu einem bestimmten Handeln, fordern eine Aktion von uns, bringen uns in Bewegung. Und ein Zweites kann daraus geschlossen werden: Artefakte bringen ebenso unsere Gedanken in Bewegung und lenken sie auf bestimmte Bahnen. „Daher sind Artefakte keineswegs neutrale Dinge, sondern sie verändern mitunter die Menschen im Umgang mit ihnen: sie machen stark, schwach oder stolz; sie zeigen, ob man kultiviert oder unzivilisiert ist; sie machen es möglich, anderen Freiräume zu gewähren oder diese zu beschränken“¹⁵. Dabei ist beispielsweise an das Tragen einer Kippa zu denken: im April 2018 war in Berlin auf offener Straße ein Kippa tragender junger Mann offenbar wegen seiner Religionszugehörigkeit angegriffen worden¹⁶. Die Dinge animieren also Menschen, sind Auslöser für Gedanken und führen zu bestimmten Handlungen. Dieses Lenken der Gedanken muss nun aber nicht rein zufällig und kontextlos sein. (Religiöse) Artefakte sind oft eben nicht nur eine reine Abbildung eines Geschehens, einer Person etc., sondern stellen eine Abstraktion dar, die etwas Bestimmtes vergegenwärtigen wollen und ihn/sie dabei an die Hand nehmen, „nicht bloß nach *ad hoc* sich ergebenden Gesichtspunkten, wie sich das beim Betrachten der zufällig angetroffenen *Wirklichkeit selbst* oder von *zufälligen* Abbildungen dieser Wirklichkeit ergäbe, sondern auf wesentliche Momente des Dargestellten hin zuspitzt. Was dem Betrachter so unmittelbar anschaulich zugänglich wird, ist nicht eine *zufällige* Konstellation, sondern jene *begriffene Ordnung* der wirklichen Gegebenheiten, wie sie der Hersteller der Darstellung entwickelt hat.“¹⁷

14 EBD., 213.

15 LUEGER / FROSCHAUER 2018 [Anm. 12], 57.

16 Vgl. <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2018-04/judenfeindlichkeit-berlin-uebergiff-kippa-maenner> [abgerufen am 21.10.2019].

17 HACKL 2017 [Anm. 13], 272.

Artefakte inspirieren den/die BetrachterIn aus ihrer eigenen Geschichte heraus, legen damit Gedankengänge, aber auch Handlungsweisen nahe, die sich mit ihnen verknüpfen und von denen der/die BetrachterIn gelenkt wird, denen er/sie sich nur schwer entziehen kann. Dabei lässt sich feststellen, dass sich Objekte über die Jahrhunderte hinweg immer mehr `aufladen`, die Komplexität der in ihnen enthaltenen Erfahrungen vergrößert sich¹⁸. Gleichzeitig gilt gerade für den religiösen Bereich, dass ein eigenes Geheimwissen entstehen kann, das wiederum in Zeiten eines Traditionsabbruchs verloren zu gehen droht. Damit würden dann Inspirationen entfallen, weil sie nicht mehr aktiviert werden (können).

Ein weiterer Aspekt ist für das Lernen bedeutsam: „Artefakte etablieren im Alltag eine Verbindung zwischen dem materiellen Gegenstand, dessen begriffliche Einordnung, die eine Deutung impliziert und damit die Orientierung in Hinblick auf ihn strukturiert. Auch wenn wir Artefakte bewusst ignorieren, haben wir uns bereits in ein (wenn auch abwehrendes) Verhältnis zu diesen gesetzt. Sobald wir sie wahrnehmen, lösen sie etwas aus“¹⁹. Auf unterschiedlichen Ebenen beeinflussen sie uns: auf der kognitiven überlegen wir, wie wir dieses Artefakt einordnen können, auf emotionaler sprechen sie uns an, weil sie uns ge- oder missfallen, auf einer handlungspraktischen Ebene zwingen sie uns, unser Handeln auf sie auszurichten (weil wir bspw. die Kerze entzünden müssen, die vor uns steht). Fast unmerklich werden wir im Umgang mit den Artefakten von ihnen mehr oder weniger deutlich beeinflusst.

Wenn wir von Artefakten sprechen, sollte uns immer klar sein, dass diese Objekte von Menschen gemacht sind. Insofern stecken von ihnen in den Objekten ja ihre Gedanken, Erfahrungen, Wünsche und Anliegen, die sie mit dem Gegenstand verbunden haben. Wenn „man es pointiert formulieren möchte, kann man auch sagen, dass wir mit ihnen auf diese Weise tatsächlich in Kontakt treten. [...] Unsere Interaktion mit den Artefakten ist also indirekt wieder eine Interaktion mit anderen Menschen: Es sind ihre Lebensnotwendigkeiten, ihre Lösungsstrategien, ihre Vermächtnisse, die aus jenen sprechen.“²⁰ Im religiösen Kontext manifestieren sich in ihnen z.B. die Offenbarungserlebnisse vergangener Generationen, die über die Zeit hinweg weitergegeben werden und so in den raum-zeitlichen Kontext der nachfolgenden Individuen gelangen.²¹

18 Vgl. HACKL 2017 [Anm. 13], 218.

19 LUEGER / FROSCHAUER 2018 [Anm. 12], 56.

20 HACKL 2017 [Anm. 13], 213.

21 GALLIKER, Markus Bernhard: Lernen im raum-zeitlichen Kontext.: Bemerkungen zu Problemen der Lernpsychologie auf der Grundlage von Wittgenstein, in: Forum Kritische Psychologie 38 (1997) 18–34, 21.

3.2 Von der Konstruktion, die mit den Dingen geschieht

Dinge inspirieren, lenken und führen unsere Gedanken auf eine bestimmte Spur. Das ist die eine Seite der Medaille. Auf der anderen Seite sind wir aber auch aktive KonstrukteurInnen unserer Welt. Wie weit lassen die Artefakte aber Spielraum für eigene Gedankengänge? Wie weit legen sie unsere Konstruktionen fest auf bestimmte Denkwege und –muster?

Grundsätzlich gilt, dass die Einbettung in den Kontext der Wirklichkeit nicht vorgegeben ist, sondern sie hängt von verschiedenen Faktoren der Bedeutungsgenerierung ab, wie sie 1969 bereits Blumer formuliert hat: „Symbolic interactionism rests in the last on three simple premises. The first premise is that human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them. [...] The second premise is that the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one’s fellows. The third premise is that the meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters.“²² Für die Arbeit mit religiösen Artefakten ist der erste Aspekt besonders interessant, weil Blumer davon ausgeht, dass die Menschen gegenüber den Objekten abhängig von ihrer je eigenen Bedeutung, die sie für sie besitzen, agieren. Was passiert aber, wenn im Unterricht an Objekten gelernt werden soll, die zunächst für die SchülerInnen überhaupt keine Bedeutung haben? Hier hilft Blumers dritte Prämisse, die klar macht, dass durch das gemeinsame Interagieren Bedeutungen verändert oder eben erst generiert werden.

Aus konstruktivistischer Sicht spielen bei der Sinnkonstruktion die Vorerfahrung und das Vorwissen eine entscheidende Rolle: „Das Vorgelernte wirkt sich daher gravierend auf jedes Lernen aus. In jeder Lebenssituation gehen wir von bestimmten Vorannahmen aus, die zwischen uns und einem möglichen nächsten Lernanlass vermitteln. Dies gilt auch, wenn wir mit für uns neuen, überraschenden, noch nie angetroffenen Lernobjekten konfrontiert werden.“²³ Man versucht, Bekanntes mit dem Neuen zu verknüpfen und in Einklang zu bringen. So wird auf Anhieb bei jeder Erstbegegnung mit Ganesha natürlich die Vorerfahrung mit den Elefanten aus dem Zoo eine Rolle in der Konstruktion der Wahrnehmung spielen. 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.

22 BLUMER, Herbert: *Symbolic interactionism. Perspective and method*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1969, 2.

23 HACKL 2017 [Anm. 13], 30.

4. Die Eigenart von Ganesha, dem Hidschāb und der Menora

In der theoretischen Darstellung sollte soweit klar geworden sein, dass religiöse Artefakte ihr Eigenleben besitzen und unterrichtliche Lernprozesse nicht an den Gegebenheiten der jeweils verwendeten Gegenstände vorbei angeregt werden können. An drei Beispielen soll dies nunmehr konkret in ihrer Wirkung aufgezeigt werden.

4.1 Ganesha – Inspiration und Konstruktion fantastischer Gottwesen

Als einer der beliebtesten Götter des Hinduismus wird Ganesha angesehen. Er ist äußerlich eine der prägnantesten Erscheinungen, gilt als freundlicher Gott, der Hindernisse beseitigt und für Glück und Wohlstand sorgen kann²⁴.



Abb.1²⁵

Ganesha kann in unterschiedlichen Varianten dargestellt werden, meist ist es jedoch die Kombination mit menschlichem Körper und Elefantenkopf, die ihn als Ganesha kennzeichnet. In seinen vier Armen finden sich nicht immer die gleichen Gegenstände und Symbole. Je nach Ausführung werden damit auch unterschiedliche Aspekte mit Ganesha verknüpft. „Der ursprüngliche ästhetische Akt findet seinen Sinn also keineswegs im bloßen *Nachbilden* von Eindrücken *aus* der Wirklichkeit. Die Darstellung wird vielmehr – wie jedes Artefakt – angefertigt, um eine entsprechende Rückwirkung *auf* die Wirklichkeit zu gewährleisten.“²⁶

24 Vgl. SCHUMANN, Hans Wolfgang: Die großen Götter Indiens. Grundzüge von Hinduismus und Buddhismus, München: Diederichs 1996; Vgl. TWORUSCHKA, Udo, Lexikon. Die Religionen der Welt, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1999.

25 Foto: Rudolf Sitzberger

26 HACKL 2017 [Anm. 13], 271.

Artefakte lassen sich als Mitteilungselemente in kommunikativen Prozessen verstehen, die den Auslegungsprozess wesentlich steuern. Dabei können drei Sinndimensionen entfaltet werden²⁷: (1) Die soziale Dimension bestimmt die Beziehungen, die durch das Objekt entstehen. So verweist Ganesha unweigerlich auf den religiösen Kontext, in dem ihm die Rolle des zu Verehrenden zukommt und der Mensch nicht auf gleicher Stufe mit ihm steht. Damit gewinnt die Statue aber auch Macht über den/die BetrachterIn, bestimmte Handlungen werden erwartet, andere dürfen mit den Statuen nicht durchgeführt werden. (2) Die sachliche Dimension verweist auf den Verwendungszusammenhang. Seine Statue ist in Zeremonien eingebunden, eine ‚echte‘ Begegnung ist somit für den Religionsunterricht nur im Rahmen einer Exkursion zu einem hinduistischen Tempel oder (Haus-)Altar möglich, in dem diese Handlungen auch ausgeführt werden. (3) In der zeitlichen Dimension erfolgt die Zuordnung bei Luhmann auf die möglichen Verwendungszusammenhänge: analog gelten für Rituale ebenso Zeitfenster, in denen sie ausgeführt werden und entsprechend die Artefakte in das Leben der BetrachterInnen eingreifen, oder eben nicht. So ist im Jahreslauf das Geburtsfest Ganeshas, Ganesh Chaturthi, das im Zeitfenster von August bis September gefeiert wird²⁸, vor allem für die Menschen in Mumbai bedeutsam. Unzählige für das Fest extra angefertigte Ganesha-Figuren werden am Ende der Feierlichkeiten in einer Prozession im Fluss versenkt, wo sie sich wieder auflösen.

In religiösen Lernprozessen ist die ungewöhnliche *Darstellung* Ganeshas dominant: die Kinder und Jugendlichen fragen nach dem Grund der Darstellung, wieso hat diese Figur einen Elefantenkopf, was trägt er in seinen Armen. Auch vom Reittier von Ganesha, der Ratte oder Maus, wird der Betrachter in seinen Bann gezogen. Eine Erschließung der Figur an diesen markanten Kennzeichen vorbei ist nicht vorstellbar. Das Denken wird in diesem Sinne inspiriert und angeregt. „Allerdings sind diese mit Artefakten verbundenen Vorstellungen keineswegs stabil, sondern verändern sich (und dabei vielleicht auch die Personen) im Laufe der Beschreibung oder im Erinnerungsprozess.“²⁹ Das heißt, die inspirierten Konstruktionen werden vom/von der BetrachterIn nötigenfalls korrigiert und angepasst. Unweigerlich führt die Statue aber in die Auseinandersetzung mit den mythischen Vorstellungen und Symbolen des hinduistischen Denkens. Die subjektive Bedeutung, die diesen Statuen zukommt, lässt sich aber nur in der entsprechenden Handhabung verdeutlichen. Hier treffen wir auf das Kernproblem des Performati-

27 Vgl. LUHMANN, Niklas: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984, 568; Vgl. LUEGER / FROSCHAUER 2018 [Anm. 12], 46–47.

28 Wie viele Feste in den Weltreligionen richtet sich auch dieses nach dem Mondkalender und findet im Hindu-Monat Bhadra statt. Je nach aktuellem Jahr liegt der eigentliche Festtag dann innerhalb des angegebenen Zeitrahmens.

29 LUEGER / FROSCHAUER 2018 [Anm. 12], 40.

ven im Kontext interreligiösen Lernens und vor allem auch beim Lernen an religiösen Artefakten! Bernd Hackl stellt zwar zu Artefakten allgemein fest: „Nur wenn wir mit den Artefakten tun, wozu sie gestaltet wurden, verschaffen wir uns das subjektive Erlebnis der in ihnen aufbewahrten Erfahrung, Einsicht oder Erkenntnis. Die angemessene Handhabung ist es also, die den eigentlichen Gegenstand jedes Lernens ausmacht. Sein Ergebnis ist das Können dieser Handhabung, d.h. die körperliche Materialisierung der Praktiken, die die Handhabung der außerkörperlichen Materialisierungen ermöglichen.“³⁰ Dies kann jedoch im Religionsunterricht nur bis zu dem Grad umgesetzt werden, an dem man unweigerlich an die Grenzen des Rahmens stößt, den der Religionsunterricht vorgibt. Das Erleben einer Puja-Feier, in der die Ganesha-Statue verehrt wird, ihm geopfert wird, und damit vor allem die von Luhmann angesprochene soziale Dimension deutlich wird, kann nicht im katholischen Religionsunterricht durchgeführt werden. Allenfalls lässt sich einer solchen Feier beiwohnen, inwieweit dies aber ausreicht, um dem Artefakt tatsächlich gerecht zu werden, muss offen bleiben.

4.2 Der Hidschab – Inspiration und Konstruktion auf festgefahrenen Wegen



Abb.2³¹

Über kaum ein anderes religiöses Artefakt wird in der Öffentlichkeit mehr gestritten als über den Hidschab bzw. die Frage nach der Verschleierung im Islam³². Und

30 HACKL 2017 [Anm. 13], 25.

31 Foto: Zharif the Future Surgeon's, in: <https://www.flickr.com/photos/zharif/3504796495/> [abgerufen am 21.10.2019].

32 Fast alle Medien berichteten in den vergangenen Jahren über Burkaverbote, Kopftuchverbote in den europäischen Ländern und lieferten Erklärungen über die unterschiedlichen Arten der Verschleierung. Vgl. dazu auch den sehr guten Artikel von RÖSER, Johannes: Burka. Die Verhüllung, in: Christ in der Gegenwart, in: <https://www.herder.de/cig/zeitgeschehen/2016/07-12-2016/burka-die-verhuellung/> [abgerufen am 21.10.2019].

ist eine Straße erst einmal gebaut, so führt der Weg unweigerlich über sie, andere Bahnen sind nur mehr schwer zu begehen oder zu befahren. Kann also das Arbeiten mit dem Artefakt `Kopftuch´ noch frei funktionieren? Aus der Erfahrung mit vielen Exkursionen in Moscheen und eingeladenen Gästen in Seminaren scheint es mir so zu sein, dass die Frage nach der Verschleierung die Gedanken und Überlegungen immer in eine feste Richtung lenkt: Unterdrückung der Frauen, Bevormundung, Rückständigkeit und weitere politische Konnotationen. Es ist mühsam, die GesprächsteilnehmerInnen erst einmal darauf hinzuweisen, dass es ganz unterschiedliche Arten der Verschleierung gibt: Hidschab, Niqab, Burka etc.³³ Auf die Frage nach der *religiösen* Bedeutung und eine mögliche positive Sichtweise der Trägerinnen einzugehen gelingt nur selten. Das Objekt `Kopftuch´ ist so sehr durch Debatten und mediale Darstellungen aufgeladen, dass es als religiöses Artefakt kaum mehr wahrgenommen werden kann. Die Vorerfahrungen, das zu diesem Thema schon Gelernte, ist im Lernprozess die dominante Ressource und Beschränkung zugleich.³⁴ Will man mit religiösen Artefakten lernen, so muss man sich klar machen, warum bestimmte Objekte in der Religion so wichtig sind, aber ebenso, welche Wirkungen sie auf die Gläubigen und auf die Außenstehenden, auf die sozialen Beziehungen und die Gesellschaft insgesamt entfalten. „Artefakte erfüllen mitunter eine große Breite an Funktionen und entfalten Wirkungen, die nicht immer intendiert sind und auch nicht immer als positiv erlebt werden. Artefakte verändern diese Welt, indem sie schon durch ihre Existenz die Lebensbedingungen verändern³⁵“, so bspw. bei der Verschleierung, weil sie den Frauen nicht erlaubt, sich unter Männern ohne Verhüllung zu bewegen.

Sind bei religiösen Artefakten solch dominante Festschreibungen vorhanden, muss entsprechend gegengesteuert werden. Die Macht der Objekte kann dazu führen, dass ein intendierter Lernprozess nicht umgesetzt werden kann. Die Assoziationen, die ausgelöst werden, führen zu einem Eigenleben bei den Wahrnehmenden, das im Unterrichtsprozess das gewünschte Lernen zunichtemachen kann.

33 Die Beschreibungen der einzelnen Arten der Verschleierung lassen sich leicht im Internet nachschlagen.

34 Vgl. HACKL 2017 [Anm. 13], 30.

35 LUEGER / FROSCHAUER 2018 [Anm. 12], 83.

4.3 Die Menora – Inspiration und Konstruktion eines zentralen Symbols



Abb.3³⁶

Ein weiterer Gedanke lässt sich mit dem Kernsymbol des Judentums aufzeigen: die Menora, der siebenarmige Leuchter, stellt neben dem Davidstern das zentrale Symbol des Judentums dar. So ist der Davidstern auf der Flagge Israels zu finden, die Menora hingegen ziert das Staatswappen Israels und zeugt so von der gleichbedeutenden Wichtigkeit dieses Symbols. Insofern müsste doch dieses Symbol im Religionsunterricht bei der Behandlung des jüdischen Glaubens auftauchen? Ein Blick in bayerische Schulbücher zeigt, dass der Menora, wenn überhaupt, nur eine untergeordnete Rolle eingeräumt wird. Um dies zu verstehen muss man sich den Unterschied zwischen der Bedeutung der Menora als zentrales Symbol aus dem alten Tempel für das Volk und den Staat Israel einerseits und der Bedeutung der Menora für den/die einzelne/n Gläubige/n andererseits bewusst machen. Grundsätzlich gilt ja: „Ein Artefakt bedeutet nicht für jeden Menschen dasselbe. Es kann mehr oder weniger differenziert wahrgenommen werden. In je mehr kontextuelle Erfahrungen ein Artefakt eingebunden ist, desto bedeutungsvoller ist es. Die Signifikanz manifestiert sich in dem, was mit einem Artefakt gemacht werden kann, oder in den Assoziationen, die es auslöst.“³⁷ Und die Menora lässt zunächst als Artefakt nur *ein* bestimmtes Handeln zu³⁸: sie ist ein Leuchter, und dementsprechend kann man sie entzünden. Andere Verwendungsweisen sind damit aber größtenteils ausgeschlossen. „Auch wenn die Menora im Tempel zu Jerusalem ein

36 Foto: Rudolf Sitzberger

37 GALLIKER 1997 [Anm. 21], 18–34, 24.

38 Vgl. HACKL 2017 [Anm. 13], 214.

Kultgegenstand war, hatte sie mit der Zerstörung des Tempels ihre Bedeutung verloren. Sie ist im Übrigen auch verschollen. Es gibt keine religiöse Pflicht, Kerzen in einer Nachbildung der Menora zu zünden, noch dient solch eine Abbildung irgendeiner religiösen Zeremonie. Sie kann von Jedermann fabriziert und überall aufgestellt und zur Schaffung von Licht mit Kerzen (oder Öl) angezündet werden.“³⁹ Im religiösen Alltag spielt die Menora so aber keine Rolle mehr, am Schabbat werden zwei Schabbat-Kerzen entzündet, für das Chanukka-Fest gibt es den eigenen, acht-armigen Leuchter.

Für unseren Kontext lässt sich daraus folgern: die Menora verweist von sich aus zunächst auf ihre Funktion, das Entzünden von Kerzen. Dieses Ritual wird aber im jüdischen Glauben nirgends aufgegriffen, sondern durch andere Kerzen und Leuchter ausgefüllt. Die Lernprozesse, die angestoßen werden, laufen damit insofern ins Leere, weil sie nicht dem entsprechen, was in den meisten Lehrplänen intendiert wird: SchülerInnen das jüdische Glaubensleben näher zu bringen. Man muss sich also klar machen, welche Funktion ein Artefakt ausübt, und ggf. muss auf ein Artefakt verzichtet werden, weil es von sich aus nicht in den Kontext verweist oder die Lernprozesse anregt, die man als Lehrkraft beabsichtigt. Lueger macht am Beispiel eines Kelches deutlich, wie sehr die situative Verankerung auch die Bedeutungsgenerierung beeinflusst: „So können fast identische Artefakte völlig unterschiedliche Bedeutungen je nach ihrer situativen Verankerung aufweisen. Ein Kelch wird vermutlich im Rahmen einer religiösen Zeremonie als religiöses Symbol ganz anders gehandhabt werden, als wenn ein solcher als altes Ausstellungsstück in einer Museumsvitrine steht und die Kunstfertigkeit einer Epoche demonstriert, als Souvenir einem berühmten Kelch – allerdings aus billigem Material – nachgeahmt und als Massenprodukt an TouristInnen vertrieben wird, als originelles Trinkgefäß in einer Taverne fungiert oder als Müll in einer Recyclinganlage auftaucht.“⁴⁰ Konkret ergibt sich damit für die Menora eigentlich nur die Option, als Beispiel eines geschichtlichen Artefakts im Unterricht Verwendung zu finden, an der zum Tempel und zum Selbstverständnis des Volkes Israel gelernt werden kann. Für das religiöse Leben eignet sich hingegen der Chanukka-Leuchter wesentlich besser, weil mit seiner Hilfe eine lebendige Praxis jüdischen Lebens veranschaulicht werden kann.

5. Inspiration und Konstruktion – zwei Seiten einer Medaille

Religiöse Artefakte sind ein gewinnbringendes Medium für interreligiöse Lernprozesse. Sie unterstützen die Lehrenden und Lernenden in ihrem Bemühen, eine

39 MILLER, Gabriel: Menora oder Chanukka-Leuchter, in: <http://www.hagalil.com/judentum/rabbi/140512.htm> [abgerufen am 20.12.2018].

40 LUEGER / FROSCHAUER 2018 [Anm. 12], 88.

andere, ihnen fremde Religion zu verstehen. Wie schon Immanuel Kant festgestellt hat, sind wir in unserer Wahrnehmung auf Sinnliches angewiesen: „Unsere Natur bringt es so mit sich, daß die *Anschauung* niemals anders als *sinnlich* sein kann, d.i. nur die Art enthält, wie wir von Gegenständen affiziert werden. Dagegen ist das Vermögen, den Gegenstand sinnlicher Anschauung zu *denken*, der *Verstand*. Keine dieser Eigenschaften ist der anderen vorzuziehen. Ohne Sinnlichkeit würde uns kein Gegenstand gegeben, und ohne Verstand keiner gedacht werden. Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.“⁴¹ Die Gedankenwelt wird aber maßgeblich von den Anschauungen gesteuert. Dies ist jedoch oft nicht im Bewusstsein der Wahrnehmenden. Hier gilt es beim Lernen an Artefakten ein besonderes Augenmerk darauf zu haben. Die bunte Welt der religiösen Artefakte legt gleichsam die Schienen, auf denen unser Denken entlanggleitet. An einigen Stellen legen die Objekte auch Weichen, die auf weitere, andere Wege führen. So lässt sich hier mit Paul Klee gut von Haupt- und Nebenwegen sprechen, die die Artefakte anbieten. Es braucht aber dann immer ein ‚Ich‘, das diese Wege auch begeht und sich auf ihnen auf Entdeckungsreise begibt. „Die Welt der Artefakte bildet also eine weitere Instanz, die unserem Ich, unserem Sein, unserem Handeln vorausgeht, die unsere Praktiken fundamental (mit-)bestimmt, eine weitere lebensweltliche Gegebenheit, in der unser Tun und Lernen situiert ist. Und auch hier sind wieder *beide Teile* notwendig, um den Gesamtprozess fortzuführen: ein Reservoir an hergestellten *Objekten*, die solches Wissen zur Verfügung halten und vielleicht sogar auf sich aufmerksam machen, und ein *Subjekt*, das sich von ihnen ansprechen lässt, das sie aufsucht, ihre Signale entsprechend versteht und sich ihrer bedient.“⁴²

Gerade im konstruktivistischen Lernverständnis bleibt dies eine Herausforderung, weil einerseits die aktive Konstruktion des Lerners beachtet werden muss, andererseits aber im schulischen Kontext immer intentionales Lernen angestrebt wird, bei dem gleichsam ein Rahmen aufgespannt wird, innerhalb dessen sich die Lernenden bewegen sollen. In die Planung dieser Lernlandschaften⁴³ müssen die Artefakte eingebunden werden.

Entscheidend ist also, dass in der didaktischen Vorbereitung religiöser Lernprozesse bewusst auf die Inspiration der Artefakte geachtet wird, die mit ihren vorgegebenen Bahnen das Denken beeinflussen, auf bestimmte Schienen lenken und

41 KANT, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, Köln: Könnemann 1995 (= Werke in sechs Bänden / Immanuel Kant. Hrsg. von Rolf Toman 2), 101.

42 HACKL 2017 [Anm. 13], 214.

43 SITZBERGER, Rudolf: Konstruktivistisch Unterricht planen, in: MENDL, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster: LIT 2005, 83–103, 90.

so Assoziationen in Gang setzen, die dem intendierten Lernen entweder förderlich sind, oder ihm aber hinderlich im Weg stehen. In der Auseinandersetzung mit Objekten kommt dem ikonisch vermittelten Weltzugang eine besondere Bedeutung zu, die über das rein sprachliche Erschließen von Welt hinausgeht. Der Zugriff auf religiöse Inhalte kann dadurch insgesamt aber bereichert werden, weil in der sinnlichen Begegnung ein `mehr´ steckt, das nur auf diesem Weg erschlossen werden kann.