

*Historisches Lernen an materieller Religion im Museum*

**Inaugural-Dissertation**

zur Erlangung des Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

der Philologisch-Historischen Fakultät

der Universität Augsburg

vorgelegt von

Felix Petzold M. A.

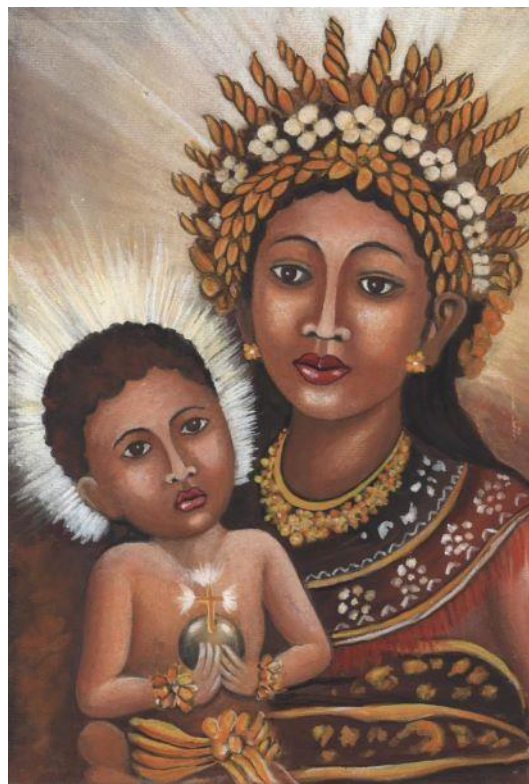
*2020*

Erstgutachterin: Professor Dr. Susanne Popp

Zweitgutachter: Professor Dr. Heinz Sproll

Tag der mündlichen Prüfung: 28.07.2020

Für Viktoria



Bali (1979) von Alfred Petzold. Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0



## Inhaltsverzeichnis

I. Materielle Religion im Museum – eine weitgehend vergessene Größe im Feld geschichtsdidaktischer Forschung .....	5
II. Materielle Religion und Geschichtsdidaktik – Stand der Forschung.....	14
1. Selbstverständnis und Standort der Disziplin .....	15
2. Die religiöse Dimension in Theorie, Empirie und Pragmatik der Geschichtsdidaktik.....	20
2.1 Istzustand .....	20
2.2 Sollzustand.....	24
2.3 Desiderata.....	39
3. Quellengestütztes historisches Lernen .....	43
3.1 Sach- und bildquellengestütztes historisches Lernen.....	45
3.1.1 Historisches Lernen an Sachquellen .....	47
3.1.1.1 Kategorisierung von Sachquellen.....	48
3.1.1.2 ‚Stärken‘ der Sachquellen und Herausforderungen bei ihrem Einsatz .....	49
3.1.1.3 Methodik des historischen Lernens an Sachquellen .....	52
3.1.2 Historisches Lernen an Bildquellen .....	54
3.1.2.1 Definition von Bildquellen.....	62
3.1.2.2 ‚Stärken‘ der Bildquellen und Herausforderungen bei ihrem Einsatz .....	63
3.1.3 Sach- und bildquellengestütztes historisches Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion .....	66
3.2 Materielle Religion in der Geschichtswissenschaft.....	72
3.3 Desiderata.....	74
4. Historisches Lernen im Museum .....	76
4.1 Schule und Museum.....	76
4.2 Geschichtsdidaktik und Museum .....	78
4.3 Historisches Lernen und Museum.....	79
4.4 Desiderata.....	82
III. Aufbau des Hauptteils und Vorgehensweise .....	84
IV. Beitrag zur Forschung .....	95
V. <i>Materielle Religion</i> .....	97
1. Die Metakategorie <i>materielle Kultur</i> .....	98

1.1 Die Forschungsrichtungen <i>Materielle Kultur</i> und <i>Sachkultur</i> und ihr gemeinsamer Gegenstandsbereich .....	99
1.2 Das semantische Feld <i>materielle Kultur</i> bzw. <i>Sachkultur</i> .....	110
1.3 Materielle Kultur und Text-, Bild- und Sachquellen im geschichtsdidaktischen Sinne .....	117
2. Die Subkategorie <i>materielle Religion</i> .....	119
2.1 <i>Materielle Religion</i> und deren ‚Verweisgröße‘ <i>Religion</i> .....	121
2.1.1 Der anthropologische Religionsbegriff.....	122
2.1.2 Der funktionale Religionsbegriff.....	123
2.1.3 Der phänomenologische Religionsbegriff .....	125
2.1.4 Der substantielle Religionsbegriff.....	128
2.1.5 Religion als System .....	131
2.1.6 Conclusio.....	133
2.2 <i>Materielle Religion</i> als Forschungszeitung und Perspektive .....	134
2.3 Das semantische Feld <i>materielle Religion</i> .....	136
2.4 Der Gegenstandsbereich <i>materielle Religion</i> .....	139
2.5 Die Differenzbeziehung zwischen materieller Religion und materieller Kultur auf der Bedeutungsebene .....	142
2.6 Die Verortung von materieller Religion auf der systemimmanenten Handlungsebene .....	152
VI. Materielle Religion im Museum.....	155
1. Vom Musealisieren .....	167
2. Beobachtbare Schritte im Prozess der Musealisierung .....	172
2.1 Die prä-museale(n) Geschichte(n) von materieller Religion.....	173
2.2 Entkontextualisierung von materieller Religion durch institutionelle Akquisition ..	176
2.3 Verortung von materieller Religion im musealen Feld und ihre Re-, Um- und Neukontextualisierung durch Einordnung in museale Ordnungsschemata .....	178
2.4 Dokumentation von materieller Religion durch museale Kategorisierung .....	184
2.5 Restaurierung, Konservierung und Lagerung von materieller Religion.....	194
2.6 Exposition, Inszenierung und Vermittlung von materieller Religion.....	196
2.6.1 Materielle Religion ästhetisiert .....	200
2.6.2 Materielle Religion kontextualisiert .....	237
2.6.2.1 (Re-)Kontextualisierung von materieller Religion in historischen Museen .....	246

2.6.2.2 (Re-)Kontextualisierung von materieller Religion in ethnologischen Museen.....	247
2.6.2.3 (Re-)Kontextualisierung von materieller Religion in jüdischen Museen...	250
2.6.2.4 (Re-)Kontextualisierung von materieller Religion in Religionsmuseen.....	253
2.6.2.5 (Re-)Kontextualisierung von materieller Religion in kirchlichen Museen und Schatzkammern .....	269
2.7 Thematisierung von exponierter materieller Religion.....	274
2.8 Sensibilisierung von musealisierter materieller Religion.....	275
2.9 Wahrnehmung von musealisierter materieller Religion.....	283
3. Die religiöse Dimension musealer Geschichtskultur(en).....	290
VII. Ein Konzept für das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum .....	297
1. Lernvoraussetzungen.....	300
2. Rezeptions- und Lernprozess.....	303
2.1 Dimensionen historischen Lernens im Museum unter religiös dimensionierter Betrachtung.....	303
2.1.1 Ästhetische Dimension.....	304
2.1.2 Emotionale Dimension .....	306
2.1.3 Kommunikative Dimension .....	307
2.1.4 Kognitive Dimension.....	309
2.2 Ausstellungskontext .....	313
2.3 Materielle Religion als Lernmedium .....	318
2.3.1 Lerntheoretische und -methodische innerdisziplinäre Festlegungen .....	319
2.3.2 Zugriffe für das historische Lernen auf materielle Religion im Museum.....	325
2.3.2.1 Beispiel I: Illuminierte hebräische Handschriften des Mittelalters .....	336
2.3.2.2 Beispiel II: Religiöse Dinge im Museum als ‚sensible‘ Dinge .....	345
2.3.2.3 Beispiel III: Kirchenglocken.....	353
2.3.2.4 Beispiel IV: Christusbilder im Wandel.....	355
2.3.2.5 Beispiel V: Liberales Judentum .....	367
2.3.2.6 Beispiel VI: Alte und neue Kultbilder im Museum – am Beispiel personaler Bildnisse ( <i>Imago</i> ) des Christentums des Mittelalters und Kunstwerken einer Kunstreligion der Neuzeit erläutert.....	372
2.4 Metaebene der Wahrnehmung: Wahrnehmungsvollzug unterschiedlich religiös sozialisierter Lernender .....	377
2.5 Methoden .....	378

3. Lernergebnisse.....	383
VIII. Fachdidaktiken im Dialog – Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion aus religionspädagogischer Perspektive.....	392
1. (Exkurs:) Staatenspezifische Organisationsform religiöser Bildung in Bayern.....	395
2. (Exkurs:) Was ist Religionspädagogik und was will sie?.....	398
3. Religiöses Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion aus religionsdidaktischer Perspektive.....	418
3.1 Interreligiöses Lernen an religiösen Zeugnissen.....	421
3.2 Ästhetisch orientiertes bzw. kunstorientiertes Lernen an ästhetisch geltenden Objektivationen.....	433
3.3 Kirchengeschichtliches Lernen an Objekten christlicher Tradition.....	440
4. Geschichtsdidaktik und Religionspädagogik: Synergien oder Paralleluniversen?.....	450
IX. Fazit.....	452
X. Ausblick.....	455
Literaturverzeichnis.....	457
Darstellungsverzeichnis.....	517



## **I. Materielle Religion im Museum – eine weitgehend vergessene Größe im Feld geschichtsdidaktischer Forschung**

Westlichen Gesellschaften eine „museale[ ] Kultur“<sup>1</sup> zu attestieren, ist nicht nur aufgrund aktueller Musealisierungstendenzen berechtigt, sondern hält auch Stich, wenn unter dem Faktor *Quantität* die Bezugsgrößen *Museum* und *Gesellschaft* in den letzten drei Jahrzehnten zusammengebracht werden. Museumsneubauten und -umbauten haben Hochkonjunktur (auch global besehen), museologische Studiengänge werden eingeführt, „museumskundliche Institutionen, einschlägige Datenbanken und Blogs [...] ausgebaut oder neu eingerichtet“ und die Zahl von Forschungsbeiträgen, die das Museum „unter historischen, pädagogischen, psychologischen, ethnologischen oder etwa betriebswirtschaftlichen“ Gesichtspunkten erhellen, haben als mittlerweile unüberschaubar zu gelten.<sup>2</sup> Die Geschichtsdidaktik bringt bei diesem konjunkturellen Aufschwung ihren Anteil ein, da ihr das Museum unter forschungsleitenden Hinsichten als Institution der Geschichtskultur und als außerschulischer Lernort gilt.<sup>3</sup> Innerhalb dieser Thematisierung bilden dann die Analyse des Umgangs von Gesellschaften mit Vergangenheit und Geschichte und der Entwurf „eine[r] *Pragmatik* für die Vermittlung von Vergangenheit/Geschichte [...], die Praxis anleite[t], aber nicht vorwegnehmen will“<sup>4</sup>, forschungsleitende Interessen.

---

<sup>1</sup> Kemp, Wolfgang (1987b): Kunst kommt ins Museum. In: Werner Busch (Hg.): Funkkolleg Kunst. Eine Geschichte der Kunst im Wandel ihrer Funktionen. 2 Bände. München, Zürich: Piper (Serie Piper, Bd. 735) (Bd. 1), S. 205–229, Zitat S. 208.

<sup>2</sup> Collenberg-Plotnikov, Bernadette (2018): Für eine Philosophie des Museums. In: Dies. (Hg.): Das Museum als Provokation der Philosophie. Beiträge zu einer aktuellen Debatte. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Edition Museum, Bd. 27), S. 63–85, beide Zitate S. 63.

<sup>3</sup> Siehe auch Schönemann, Bernd (1999): Museum geschichtsdidaktisch. Institution der Geschichtskultur – eigenständiger Lernort – Partner der Schule. In: *Information des Sächsischen Museumsbundes e. V.* (H. 19), S. 77–93.

<sup>4</sup> Hasberg, Wolfgang (2014): *Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik. In: Tobias Arand (Hg.): Neue Wege, neue Themen, neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 7), S. 15–62, Zitat S. 32 (Hervorh. im Orig.). Hasberg (2006) macht in diesem Zusammenhang auf eine Schiefelage aufmerksam, wenn er schreibt: „In der Geschichtsdidaktik der späten 1970er Jahre erlebte das (his-

Weder unter der einen noch unter der anderen Thematisierung hat sie sich bislang die Frage nach der Zusammensetzung der musealen Bestände gestellt.<sup>5</sup> Vor dem Hintergrund, dass geschichtskulturelle Analysen gemeinhin den kollektiven Umgang mit Vergangenheit über ihre in der Gegenwart vorliegenden Formen *Tradition*, *Kondition* und *Relikt* erfassen,<sup>6</sup> und auf die Pragmatik bezogenen Reflexionen das Exponat als Fundament des historischen Lernens im Museum gilt,<sup>7</sup> muss dies in Verwunderung setzen. Gibt man ihr Antwort, so tritt zutage, was Historikern<sup>8</sup> wie Bernd Roeck längst schon als „in den Museen der Welt augenfällige[r] Befund“<sup>9</sup> zu gelten hat. Exemplarisch sei dieser anhand der bayerischen Museumslandschaft zu verdeutlichen. Wie Michael Henker (ICOM-Deutschland-Präsident von 2014 bis Ende 2016) herausstellte, beherbergen drei Viertel der bayerischen Museen, „Objekte mit Bezug zur christlichen Religion“ oder „Objekte christlich-religiöser Herkunft und Prägung“.<sup>10</sup> Dieser Befund bezog sich allein auf die Verbindung von Materialität und Christentum in einem kulturräumlich-geographisch begrenzten Raum, und ist doch geeignet, Zeugnisse der materiellen Religion<sup>11</sup>

---

torische) Museum eine Renaissance. Wenige Monografien, aber mehrere Sammelbände wurden ihm gewidmet, seitdem es als Lernort entdeckt worden ist. Durchforstet man die neuere Literatur hingegen, dann finden das (historische) Museum in der geschichtsdidaktischen Forschung nach wie vor Berücksichtigung. Doch – von Ausnahmen abgesehen – steht nicht das historische Lernen, sondern stehen Aspekte der Sammlungstätigkeit oder die Museumspolitik im Vordergrund des Interesses, Fragen, die sich mit dem Instrumentarium der historischen Methode beantworten lassen, die aber kaum Aussagen über die Effizienz historischer Ausstellungen oder gar konstruktive Hinweise für die Vermittlung von Vergangenheit/Geschichte durch das Medium der Exposition erlauben“ (S. 57–58).

<sup>5</sup> Generell „steht die didaktische Analyse von Ausstellungen als Medium der Geschichtsdarstellung [...], ebenso die Objektanalyse und die Institutionenkunde [noch am Anfang]“, wie die Historiker Andreas Ludwig und Markus Walz (2016, S. 377) in Bezug auf den Stand geschichtsdidaktischer museumsbezogener Forschung konstatieren.

<sup>6</sup> Die Unterteilung entstammt Rösen, Jörn (1983): *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe), insb. S. 72–74.

<sup>7</sup> Siehe auch Heese, Thorsten (2017): *Agenda „Museum 2020“*. Brauchen Museen künftig noch Objekte? Ja, unbedingt! In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 68 (H. 1/2), S. 5–25.

<sup>8</sup> Hier und im Folgenden ist die weibliche Form immer mitzudenken, auch wenn sie aus stilistischen Gründen nicht gesondert aufgeführt wird.

<sup>9</sup> Roeck, Bernd (2004): *Das historische Auge. Kunstwerke als Zeugen ihrer Zeit; von der Renaissance zur Revolution*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 124.

<sup>10</sup> Henker, Michael (2011): *Christliche Religion im musealen Kontext in Bayern*. In Klaus Landa (Hg.): *Christliche Religion im musealen Kontext*. 19. Internationale Fachtagung bayerischer, böhmischer, oberösterreichischer und sächsischer Museumsfachleute; Freistadt, 30.09. – 2.10.2010. Leonding, München: Verbund Oberösterreichischer Museen (u. a.) (*Museum-Bulletin/Landesstelle für die Nichtstaatlichen Museen in Bayern*, Bd. 19), S. 6–11, Zitate S. 6 und S. 7.

<sup>11</sup> Im Sinne dieser Arbeit handelt es sich bei *materieller Religion* um einen Sammelbegriff, der eine Forschungsrichtung benennt, einen Gegenstandsbereich absteckt und ein Element eines semantischen Feldes darstellt. In Bezug auf den in dieser Arbeit damit abgesteckten Gegenstandsbereich sind darunter alle jene Dinge versammelt, die auf der Handlungs- und Bedeutungsebene eines Religionssystems angesiedelt waren und/oder sind

in der Museumslandschaft als womöglich quantitativ bedeutsamste Objektgruppe unter den Musealien auszuweisen. Obschon deren Vielzahl hat die Geschichtsdidaktik diese bislang nur randteilig forschungsleitenden Interessen unterstellt: Weder geschichtskulturelle Analysen richteten sich an ihnen aus noch wurden sie gesondert und systematisch als Lernmedien in den Blick genommen.<sup>12</sup>

Die vorliegende Arbeit erkennt hierin eine Forschungslücke und erhebt in der Folge Zeugnisse der materiellen Religion im Museum zu ihrem Forschungsgegenstand. Ihr Anliegen ist es, diesen geschichtsdidaktisch unterbelichteten Gegenstandsbereich theoretisch zu bestimmen, ‚empirisch‘ zu erschließen und pragmatisch verfügbar zu machen. Sie lässt sich damit jenen Untersuchungen zurechnen, die in der wissenschaftlichen Nachwuchsforschung „[n]ahezu völlig aus der Mode gekommen sind“<sup>13</sup>. Es handelt sich um jene, „in denen die geschichtsdidaktische Potenz einzelner Gegenstandsbereiche ausgeleuchtet wird.“<sup>14</sup> Der Fokus der Arbeit liegt dabei auf den Bereich der Pragmatik. Dort ist ein Konzept für das schulbezogene wie schulkomplementäre historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im außerschulischen Lernort Museum zu entwickeln.<sup>15</sup> Gleichwohl begreift dies auch ein vorhergehendes grundle-

---

(systemimmanente Dinge), und all jene Dinge, die auf diese Religionssysteme Bezug nahmen und nehmen (systemreferentielle Dinge). Siehe auch Teil V, insb. Kap. 2.4, 2.5 und 2.6.

<sup>12</sup> Nicht zu unterschlagen ist an dieser Stelle die, wenngleich überschaubare, Anzahl von Unterrichtsbeispielen, die Objekte einer ‚vergangenen‘ materiellen Religion zu Lernmedien erheben (insb. Heese 2007 und von Borries 2005a, 2006, 2014).

<sup>13</sup> Hasberg, Wolfgang (2014): *Unde venis? – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik*, S. 47.

<sup>14</sup> Hasberg, Wolfgang (2014): *Unde venis? – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik*, S. 47.

<sup>15</sup> Zum besseren Verständnis sei an dieser Stelle auf Oliver Plessow (2015) rekurriert, der die Vorstellung von schulischen und nichtschulischen Bildungsinterventionen einbringt und zwischen einer ‚schulbezogenen‘ und ‚schulkomplementären‘ Verwendung des Begriffes ‚außerschulisch‘ differenziert. Dieser charakterisiert den *außerschulischen Lernort* Museum wie folgt: „Manchmal fallen unterschiedliche Bedeutungsfacetten von ‚außerschulisch‘ in der Beschreibung eines einzigen Vorgangs zusammen. Dies trifft etwa zu, wenn Lehrende mit ihren Lerngruppen das Schulgebäude verlassen, um ‚Stätten der Sammlung, Erforschung und Präsentation historischer Zeugnisse‘ [...] aufzusuchen. Dann verbringen die Lernenden Zeit an einer speziell für die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bestimmten Institution, die ihrerseits professionell von Spezialistinnen und Spezialisten für den Umgang mit der Hinterlassenschaft der Vergangenheit betreut wird. Von der Logik der Begriffsbestimmung her ist dies ein Sonderfall, der vor allem auf Archive, Museen und Gedenkstätten zutrifft. Denn diese können als hybride Einrichtungen verstanden werden: Sie sind heute oftmals zugleich schulbezogene und schulkomplementäre außerschulische Lernorte, weil sie nicht nur regelmäßig Ziel von Schulfahrten sind, sondern als etablierte eigenständige Bildungsinstitutionen routinemäßig einschlägige – aber keinesfalls zwingend allein an Schule gerichtete – professionelle pädagogische Angebote bereitstellen. Angesichts der Häufigkeit, mit der gerade Schulgruppen diese Orte aufsuchen, rückt dieser Sonderfall indes regelmäßig in den Mittelpunkt der Betrachtungen geschichtsdidaktischer Einführungen und Handbücher“ (S. 24). In diesem Sinne verstanden, ist dieses Konzept sowohl für die (Geschichts-)Lehrkräfte als auch für die im Museum tätigen Professionen bestimmt.

gendes theoretisches Bestimmen und ein hermeneutisches Erschließen des Gegenstandsbereichs in seiner spezifischen Umgebung, hier dem Museum, mit ein. Erst wenn ein einheitliches Merkmal fixiert wurde, das bestimmte Elemente aus der Welt der Dinge zu einer Menge versammeln lässt, dann ist die Voraussetzung für eine sich anschließende Untersuchung geschaffen, der es um die Analyse des gesellschaftlichen Umgangs mit dieser Menge in einem zentralen Möglichkeitsraum geschichtskultureller Praxis geht. Extrahieren werden sich dabei nicht weniger als die Rahmenbedingungen, die er als außerschulischer Lernort gefasst dem historischen Lernen lernmediumsspezifisch vorgibt, unter denen es sich dann zu vollziehen hat. Unter diesen Hinsichten sind der Arbeit die folgenden Fragen leitend:

- Was ist *materielle Religion*?
- Wie gibt sich der gesellschaftliche Umgang mit *materieller Religion* im zentralen Möglichkeitsraum geschichtskultureller Praxis, dem Museum?
- Welches Lernpotential bergen die Dinge der materiellen Religion als Lernmedien<sup>16</sup>? Und eng damit verbunden: Wie lassen sich dort historische Lehr- und Lern-Prozesse an, vor und mit den Dingen gestalten, die zur *materiellen Religion* gehören?

Ein solches Vorhaben hat als unumwunden legitimierungsbedürftig zu gelten, da die in Rede stehenden Dinge ja bislang (un-)bewusst „nicht im Horizont der geschichtsdidaktischen Forschung“<sup>17</sup> standen. Als „kulturelle Ausdrucksform[ ] von Religiosität“<sup>18</sup> sind diese Teil eines größeren Ganzen. Sie fallen unter die Inhalte, die von geschichtsdidaktischer Seite unter dem Dachbegriff der religiösen Dimension subsumiert werden. Im Ganzen besehen, müsste man attestieren, dass diesem damit abgesteckten Bereich

---

<sup>16</sup> Der Begriff *Medium* im geschichtsdidaktischen Sinne ist durch Authentizitätsgrade definiert (vgl. Pandel 2006a, S. 12). Er bezeichnet dann „die verschiedenen Erscheinungsformen [...], in denen Geschichte als Gegenstand von Lernen und Bearbeitung den Schülerinnen und Schülern gegenüber treten kann“ (Sauer 2013, S. 179). Diese Erscheinungsformen sind aus geschichtswissenschaftlicher Sicht dann Quellen, Darstellungen oder Imaginationen (vgl. Pandel 2013, S. 274–281).

<sup>17</sup> Schreiber, Waltraud (2000b): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht. In: Dies. (Hg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 15–54, Zitat S. 32 (Fußnote 38).

<sup>18</sup> Hasberg, Wolfgang (2007b): Das Mittelalter als christlich-kirchliche Zeit? Religion und Kirche in der Darstellung des Mittelalters. In: Martin Clauss (Hg.): Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern. Berlin (u. a.): Lit-Verl. (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 5), S. 193–224, Zitat S. 195.

nur ein randteiliges disziplinäres Interesse gilt. Als ursächlich hierfür kann „die (ideologie-)kritische und (selbst-)reflexive Wendung der deutschen Geschichtsdidaktik seit 1972“<sup>19</sup> gemacht werden, mit der seine Marginalisierung und Geringschätzung einherging. Verschiedentlich lässt sich aber die Forderung einzelner Fachvertreter vernehmen, der religiösen Dimension ihren sachangemessenen Platz auf der Ebene der Theorie, Empirie und Pragmatik (wieder) zuzugestehen.<sup>20</sup> Die Argumentation folgt dabei fundamentalkategorialen, wissenschaftspropädeutischen und bildungstheoretischen Erwägungen.<sup>21</sup> So erweist sich die religiöse Dimension in ihrer Ausprägung von ‚Religion‘ und ‚Religiosität‘ innerhalb der Fundamentalkategorien *Geschichtskultur* und *Geschichtsbewusstsein* als „diskursive[r] Tatbestand“<sup>22</sup>, der theoretisch verankert und empirisch erschlossen werden will. So bedingt die „Verkulturwissenschaftlichung“<sup>23</sup> der Geschichtswissenschaften, dass die religiöse Dimension über die Epochen hinweg nun auch in kulturgeschichtlicher Perspektive erfasst wird, was bei einer gesetzten Wissenschaftsorientierung zu einer veränderten Bearbeitung religionsbezogener Unterrichtsthemen führen müsste. So werden „religionskulturelle und religionspolitische Problemlagen“<sup>24</sup> gegenwärtiger diversifizierter ‚globaler‘ Gesellschaften als epochaltypische Schlüsselprobleme identifiziert, die es zu bewältigen gilt.<sup>25</sup>

---

<sup>19</sup> Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“. Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Elemente historischen Lernens. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 3), S. 491. Von Borries bezog sich hierbei auf die ‚Bereiche‘ Ästhetik und Emotionalität, die die Geschichtsdidaktik in Folge ihrer Wendung weitgehend unbedacht ließ. Der Befund lässt sich auch auf ‚das Religiöse‘, auch in seiner institutionalisierten Form, übertragen, wenngleich ursächlich hier der „aufklärerische [ ] Impetus [gemacht werden kann; Anm. F. P.], mit dem die intentionale Vermittlung von Geschichte (z. B. Geschichtsunterricht) verbunden ist“ (Hasberg 2007a, S. 231). Frank-Michael Kuhlemann (2018) hält hierzu fest: „Religion erschien seit den 1960er Jahren [...] in Pädagogik und Didaktik als ein schwerwiegendes Hindernis auf dem Weg der Beförderung von Aufklärung und politischer Mündigkeit. Viele der damals in die Universitäten kommenden jungen Hochschullehrer und Universitätsprofessoren und auch eine neue Lehrergeneration stellten religiöse Orientierungen nicht selten sehr einseitig unter Ideologieverdacht, gekoppelt mit der Überzeugung, sich im Besitz eines vermeintlich überlegenen Wissens gegenüber nur rückwärtsgewandten und verstaubten Kulturphänomenen wie denen des Religiösen zu befinden. Solche und ähnliche Auffassungen wirken bis heute nach“ (S. 211).

<sup>20</sup> Siehe auch Teil I, Kap. 2.1.

<sup>21</sup> Siehe auch Teil II, Kap. 2.1 und 2.2.

<sup>22</sup> Matthes, Joachim (1992): Auf der Suche nach dem „Religiösen“. Reflexionen zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung. In: *Sociologia Internationalis*, Jg. 30 (H. 2), S. 129–142, Zitat S. 129.

<sup>23</sup> Vowinkel, Annette (2007): Zeitgeschichte und Kulturwissenschaft. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Jg. 4 (H. 3). Online verfügbar unter <http://www.zeithistorische-forschungen.de/3-2007/id=4741>, zuletzt geprüft am 04.08.2017, S. 393–407, Zitat S. 393.

<sup>24</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht. Legitimation, Aufgaben, Themenstellungen. In: Stefan Müller und Wolfgang Sander (Hg.): *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft*. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 211–232, Zitat S. 218.

<sup>25</sup> Siehe insbesondere Kuhlemann (2016a, 2016b, 2016c und 2018).

Vor dem Hintergrund dieser Erwägungen erhält die Erforschung des in Rede stehenden Gegenstandsbereichs dann ihre Legitimität, wenn ihre Eignung darin besteht, bestehenden Forschungslücken innerhalb der geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorien abhelfen zu können, „das unzertrennbare Eingebundensein“<sup>26</sup> der Geschichtsdidaktik in eine sich verändernde Geschichtswissenschaft auf der Ebene der Lerninhalte einzudenken, und einen Beitrag zur Bewältigung der bildungstheoretisch begründeten Problemlagen zu leisten. Die Messgröße bilden dabei die Erträge dieser Arbeit. So be-  
sehen legitimiert sie sich von ihren Ergebnissen, gewissermaßen von ihrem Ende her.

Legitimation ist ihr aber auch von vornherein gegeben. Die Neuausrichtung der Geschichtsdidaktik im Zuge der *cultural turns*<sup>27</sup> schafft hier die Bedingung zur Möglichkeit. Deren Einfluss auf der Ebene geschichtsdidaktischer Theorie, Empirie und Pragmatik lässt sich seit einigen Jahren nachweisen.<sup>28</sup> Die Mahnung zur Vorsicht, im Zuge der *turns* nicht die originären geschichtsdidaktischen Erkenntnisinteressen aus dem Blick zu verlieren und „sich im Strudel kulturwissenschaftlicher Breite und postmoderner Beliebigkeit selbst zu verlieren“<sup>29</sup>, gab Wolfgang Hasberg der Disziplin bereits 2014 mit. Für die vorliegende Arbeit entscheidend ist nun, dass die *turns* auf der Ebene der Pragmatik den geeigneten Anlass bieten, „verdrängte[ ] Dimensionen von Kultur, Lebenswelt, Geschichte und Materialität mit den veränderten Schwerpunkten der *cultural turns* wieder neu ins Blickfeld“<sup>30</sup> zu rücken. Durch eine Geschichtsdidaktik, die sich im

---

<sup>26</sup> Hasberg, Wolfgang (2014): *Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, S. 48.

<sup>27</sup> Doris Bachmann-Medick (2010) zufolge handelt es sich bei den einzelnen *turns* nicht um „umstürzende Paradigmenwechsel“ (o. S.), sondern vielmehr zunächst um „systematische Fokussierungen“ (o. S.) auf bisher unbeachtete, bisweilen unentdeckte Untersuchungsfelder, wodurch „neue (auch gesellschaftlich und politisch wichtige) Forschungsthemen ausgelotet werden“ (o. S.). „[W]enn diese neuen Forschungsthemen auf die Ebene von Konzepten ‚umschlagen‘, wenn Beschreibungsbegriffe zu disziplinenübergreifenden konzeptuell-methodischen Analyse-kategorien werden, wenn sie also nicht mehr nur *Objekt* von Erkenntnis bleiben, sondern selbst zum Erkenntnismittel und -medium werden“, dann sei laut Bachmann-Medick (2010, o. S.; Hervorh. im Orig.) erst ist die Qualität eines *turns* erreicht. In lose definierten interdisziplinären Feldern von Perspektiven, Theorien und Methoden, die mit *gender studies*, *postcolonial studies*, *material culture studies*, *visual history*, Hybriditäts-, Diversitäts-, kritische Weißseinsforschung (etc.) gefasst werden, vollziehen sich gegenwärtig deren Qualifizierungen.

<sup>28</sup> Befundanalytisch siehe etwa Kotte, Eugen (2011): *Cultural turns* und Geschichtsdidaktik. Impulse der Neuen Kulturgeschichte zur Erschließung geschichtsdidaktischer Forschungs- und Arbeitsfelder. In: Ders. (Hg.): *Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik*. München: Meidenbauer (Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt, Bd. 4), S. 15–52 oder Sauer, Michael (2014): Die Geschichtswissenschaft „turned“ – auch in der Schule? In: *Public History Weekly*, Jg. 2 (H. 38). Online verfügbar unter DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2014-2836](https://doi.org/10.1515/phw-2014-2836), zuletzt geprüft am 21.02.2018.

<sup>29</sup> Hasberg, Wolfgang (2014): *Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, S. 48.

<sup>30</sup> Bachmann-Medick, Doris (2010): *Cultural Turns*, Version: 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Online verfügbar unter DOI: <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.324.v1>, zuletzt geprüft am 22.02.2018, o. S.

Zuge der *turns* ihrem Selbstverständnis nach zunehmend selbst als Kulturwissenschaft entwirft,<sup>31</sup> das historische Lernen als Ort „historisch-kulturelle[r] Bildung“<sup>32</sup> modelliert, das Kulturgeschichte zum Gegenstand erhebt, und eine Öffnung des Geschichtsunterrichts für geschichtskulturelle Phänomene forciert,<sup>33</sup> legitimiert sich dann das Vorhaben dieser Arbeit. Gesagt ist damit nicht, dass der die Qualität eines *turns* auszeichnende epistemische Sprung hier ebenso zu vollziehen ist. Die Praxis des historischen Lernens setzt hier die Begrenzung.<sup>34</sup> Dort wird der Ertrag eher in „neue[n] Zugängen zu alten Themen“<sup>35</sup> liegen – wie im Falle dieser Arbeit auch dank einer erweiterten Quellenbasis.

Nach vorweg erhaltener Legitimation lässt sich nun das weitere Vorgehen dieser Arbeit beschreiben, das sich überblicksartig wie folgt gibt: Zunächst ist der Stand der geschichtsdidaktischen Forschung dazulegen. Dieser ist als dreifache innerdisziplinäre Näherung an den in Rede stehenden Gegenstandsbereich gestaltet. Ausführungen zum gegenwärtigen Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik leiten ein. Desiderata sind nach jeder erfolgten Näherung zu benennen, deren sich die Arbeit annehmen wird. Auf welche Art und Weise dies geschieht, wird im anschließend darzulegenden Aufbau des Hauptteils ersichtlich. Welchen Beitrag zur Forschung die zu erwartenden Erträge dieser Arbeit leisten, ist im Anschluss darzulegen. Damit wird die Einleitung zu beschließen und der Hauptteil zu eröffnen sein. Dieser zerfällt in drei Teile, die logisch aufeinander aufbauen. Der erste Teil gibt Antwort auf die erste Leitfrage. In seiner Umsetzung verschreibt er sich dann der Begriffsarbeit für den in Rede stehenden Gegenstandsbereich. Da dieser weder disziplinär noch multidisziplinär besehen in wesent-

---

<sup>31</sup> Siehe Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Forum Historisches Lernen), S. 24–38.

<sup>32</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik, S. 37.

<sup>33</sup> Siehe Schönemann, Bernd (2014): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Fachdidaktik), S. 11–23, hier S. 20. M. a. W.: In Bezug auf das Museum geht es darum, dass „man nicht nur *im* Museum lernt, sondern auch *über* das Museum“ (von Reeken 2014, S. 156; Hervorh. im Orig.), es also gleichsam in geschichtskultureller Perspektive erhellt.

<sup>34</sup> Siehe auch Sauer, Michael (2014): Die Geschichtswissenschaft „turned“ – auch in der Schule? Differenzierter: Kotte, Eugen (2016): Kulturgeschichte und Geschichtsdidaktik. In: Holger Thünemann und Wolfgang Hasberg (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 1), S. 381–408.

<sup>35</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik, S. 36.

lichen Hinsichten durch eine Theorie abgedeckt ist, die rezenten kulturwissenschaftlichen Prämissen folgt, stellt dieses Unterfangen ein Novum dar. Es schließen sich Bewertungen an, die die Leistungsfähigkeit des Begriffs ermessen. Der Ertrag für den zweiten Teil der Arbeit besteht nun darin, dass damit die Voraussetzungen geschaffen wurden, die Teilmenge *materielle Religion* aus der Welt der Dinge entheben zu können, um sie der weiteren Analyse im Forschungsfeld dieser Arbeit, dem Museum, zu unterstellen. Diese stellt den zweiten Teil dar, der sich der Beantwortung der zweiten Leitfrage verschreibt. In seiner Umsetzung gibt er sich dann als geschichtskulturelle Analyse, die den Gegenstandsbereich unter den Bedingungen seiner Musealisierung und Musealität erforscht. Als diskursive Arbeit stützt sie sich dabei auf bereits bestehende Forschungserträge anderer Disziplinen, die nun hinsichtlich der eigenen forschungsleitenden Interessen neu zusammenzustellen und auszuwerten sind. Der Ertrag für den dritten Teil besteht einerseits darin, dass damit die institutionell, professionell, medial und adressatenspezifisch erzeugten Bedingungen freigelegt werden, die dem historischen Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im zentralen Möglichkeitsraum geschichtskultureller Praxis, dem Museum, vorgegeben sind, und andererseits in auszumachenden inhaltlichen Zugängen für das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum, die im Bereich der musealen Geschichtskultur liegen. Der dritte Teil sucht die musealisierten religiösen Dinge als Lernmedien für historische Lehr- und Lern-Prozesse fruchtbar zu machen. In seiner Umsetzung gelingt dies durch den Entwurf eines Konzepts für das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum. Dieses ist am domänenspezifischen Modell des Geschichtsdidaktikers Christian Kohler zu orientieren und wird über die darin ausgewiesenen Konstituenten zu entfalten sein.<sup>36</sup> Im Zuge dessen wird auch das Lernpotential dieser Dinge klar hervortreten. Im Anschluss ist der Dialog mit einer Fachdidaktik zu suchen, die sich den in Rede stehenden Gegenstandsbereich dieser Arbeit mit der Geschichtsdidaktik als Lerngegenstand teilt. Die Dialogpartnerin ist die Religionspädagogik. Ob mit ihr lernmediumsspezifisch eine neue Bezugsdisziplin und eine neue Kooperationspartnerin gefunden ist, gilt es zu ergründen. Als Abschluss ist ein Fazit zu ziehen und ein

---

<sup>36</sup> Siehe Kohler, Christian (2016): Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum. Eine empirische Studie zum historischen Lernen im Museum. Zugl.: Münster (Westf.), Univ., Diss., 2016. Münster (u. a.): Lit Verlag, S. 70 (Abbildung des Modells in dieser Arbeit in Teil VII).



Ausblick zu geben. Im Fazit ist die Frage einer Beantwortung zuzuführen, ob das erklärte Ziel, das Vorhaben dieser Arbeit auch über ihre Erträge zu legitimieren, erreicht wurde. Ein Ausblick verweist auf jene Stellen, die diese Arbeit unterbelichtet ließ und zum Gegenstand weitergehender Forschung erwachsen könnten.

## II. Materielle Religion und Geschichtsdidaktik – Stand der Forschung

Die Geschichtsdidaktik hält bislang keinen Ansatz bereit, der Zeugnisse der materiellen Religion im Museum als Medien<sup>37</sup> des historischen Lernens gesondert wie systematisch erschließt.<sup>38</sup> Das folgende Kapitel bildet den geschichtsdidaktischen Stand der Forschung ab, zeigt Leerstellen auf und leitet davon Desiderata ab, deren Füllung den Inhalt der Arbeit konstituiert. Um jene Forschungslagen ausfindig machen zu können, die für diese Arbeit von Relevanz sind, bedarf es der folgenden einleitenden Bestimmungen, die den Gegenstandsbereich auf der Ebene geschichtsdidaktischer Theorie, Empirie und Pragmatik verorten:

1. *Materielle Religion* ist Ausdruck von sowie Verweis auf *Religion* und *Religiosität*. Wenn Vertreter der Geschichtsdidaktik Reflexionen über *Religion* und *Religiosität* entlang der Ebenen geschichtsdidaktischer Theorie, Empirie und Pragmatik anstellen, dann zumeist unter dem Dachbegriff der religiösen Dimension. Die Forschungslage ist dahingehend zu skizzieren, Leerstellen sind zu benennen und Desiderata abzuleiten, deren sich diese Arbeit annimmt.
2. *Materielle Religion* ist Lernmedium im geschichtsdidaktischen Sinne und dem historischen Lernen vor allem Quelle. Der Stand der Forschung zum quellengestützten historischen Lernens ist zu skizzieren, Leerstellen sind zu benennen und Desiderata abzuleiten, deren sich diese Arbeit annimmt.
3. *Materielle Religion* im Museum ist Gegenstand des außerschulischen historischen Lernens innerhalb des Lernorts Museum. Der Stand der Forschung zum historischen Lernen im Museum ist zu skizzieren, Leerstellen sind zu benennen und Desiderata abzuleiten, deren sich diese Arbeit annimmt.

Dieser dreifachen Näherung an den in Rede stehenden Gegenstandsbereich vorangestellt sind Ausführungen zum gegenwärtigen Stand der Disziplin.

---

<sup>37</sup> Siehe Fußnote 16 in dieser Arbeit.

<sup>38</sup> Explizit kommt diese Dingkategorie, auch bei changierender Bezeichnung, als religiöse Dinge etwa, nicht in den Blick. Implizit integrieren geschichtsdidaktische quellenorientierte Zugänge jedoch in praktisch-exemplifizierender Form Zeugnisse der materiellen Religion (siehe Bodo von Borries (2006) oder Thorsten Heese (2007)). Eine allumfassende geschichtsdidaktische Perspektive auf die Dingkategorie *materielle Religion* ist mit deren isolierter Sondierung aber nicht zu gewinnen.

## 1. Selbstverständnis und Standort der Disziplin

Allen Unkenrufen zum Trotz, die die Geschichtsdidaktik auf dem „Abstellgleis [...] im geschichtswissenschaftlichen Bahnhof“<sup>39</sup> verorten, in ihr ein „Auslaufmodell“<sup>40</sup>, „eine[ ] problematische[ ] Disziplin“<sup>41</sup> oder „alles andere als eine Erfolgsstory“<sup>42</sup> sehen, ist sie ihrem Selbstverständnis nach an dieser Stelle als selbstbewusste wie gleichermaßen selbstkritische Disziplin vorzustellen, die sich im Konglomerat der Wissenschaften behauptet.

Die 1970er Jahre gelten ihr heutzutage gemeinhin „als eigentliche Gründungszeit“<sup>43</sup>. In diesem Jahrzehnt des Umbruchs und der Neuorientierung konstituierte sie sich als eigenständige universitäre Disziplin. In der „Morphologie, Genese, Struktur und Pragmatik des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft“<sup>44</sup> wird sie den Boden ihrer Forschung erblicken. Karl-Ernst Jeismann wird dabei gemeinhin als derjenige benannt, der die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“<sup>45</sup> auf dem Mannheimer Historikertag 1976 entwarf und sie damit aus ihrer Verengung einer unterrichtlichen Methodenlehre befreite.<sup>46</sup> Zum Kern geschichtsdidaktischer Theorie erhoben, galt es den Fachvertretern, die Kategorie des Geschichtsbewusstseins in der Folgezeit theoretisch zu profilieren. Dies sollte auch über die zweite Fundamentalkategorie der Geschichtsdidaktik gelingen, die der ersten in den späten

---

<sup>39</sup> Jordan, Stefan (2005): Die Entwicklung einer problematischen Disziplin. Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Jg. 2 (H. 2). Online verfügbar unter <http://www.zeithistorische-forschungen.de/2-2005/id=4544>, zuletzt geprüft am 30.07.2019, S. 274–279, Zitat S. 278.

<sup>40</sup> Rauthe, Simone (2005): Geschichtsdidaktik – ein Auslaufmodell? Neue Impulse der amerikanischen Public History. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Jg. 2 (H. 2). Online verfügbar unter <http://www.zeithistorische-forschungen.de/2-2005/id=4647>, zuletzt geprüft am 30.07.2019, S. 287–291.

<sup>41</sup> Jordan, Stefan (2005): Die Entwicklung einer problematischen Disziplin, S. 274–279.

<sup>42</sup> Rauthe, Simone (2005): Geschichtsdidaktik – ein Auslaufmodell?, S. 288.

<sup>43</sup> Deile, Lars (2014): Didaktik der Geschichte, Version: 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Online verfügbar unter [http://docupedia.de/zg/deile\\_didaktik\\_v1\\_de\\_2014](http://docupedia.de/zg/deile_didaktik_v1_de_2014), zuletzt geprüft am 24.01.2017, o. S.

<sup>44</sup> Hasberg, Wolfgang (2014): *Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, S. 23 (unter Rekurs auf Karl-Ernst Jeismann 1977, S. 9–33).

<sup>45</sup> Jeismann, Karl-Ernst (1977): Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich Kosthorst (Hg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie*. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1430), S. 9–33, Zitat S. 12.

<sup>46</sup> Einer Retrospektive, die diesen Verständigungsprozess auf ein wissenschaftsimmanentes Paradigma zum Dreh- und Angelpunkt einer Wissenschaftsgeschichtsschreibung erhebt, mag man zu gutem Recht vorwerfen, den historischen Kontext aus dem Blick zu verlieren, der für die Neuausrichtung, Reformierung, „den Paradigmenwechsel in der oder der Geschichtsdidaktik“ (Thünemann 2016, S. 417; Hervorh. im Orig.) einflussnehmend war. Man wird ihr aber nicht vorhalten können, dass sie ist nicht geeignet ist, um sich dem Selbstverständnis und dem Standort dieser Disziplin nähern zu können.

80er Jahren zur Seite gestellt wurde: die Geschichtskultur. Heutzutage wartet die Geschichtsdidaktik mit zahlreichen theoretischen Explizierungen ihrer Kategorien auf, als abgeschlossen können gegenwärtig aber weder die Profilierungen der einzelnen Kategorien gelten noch deren Relationierung.<sup>47</sup> Was üppig und divergent in der Theorie beschrieben, ist zudem bislang disproportional empirisch erschlossen worden.<sup>48</sup> Fasst man die terminologische Entwicklung in aller Kürze zusammen, so ließe sich „Geschichtsbewusstsein [...] als [...] individuelle mentale Operation der Sinnbildung über Zeiterfahrung in den Dimensionen von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrung und Zukunftserwartung“<sup>49</sup> fassen. Mit Geschichtsbewusstsein wäre demnach der individuelle Prozess der Sinnbildung über Zeiterfahrung beschrieben, dessen mentale Struktur ausreichend, aber nicht erschöpfend mit Hans-Jürgen Pandel über die Doppelkategorien *Zeitbewusstsein* (früher – heute), *Historizitätsbewusstsein* (statisch – veränderlich), *Wirklichkeitsbewusstsein* (real – imaginär), *Identitätsbewusstsein* (wir – ihr/sie), *politisch-ökonomisches Bewusstsein* (oben – unten), *soziales Bewusstsein* (arm – reich) und *moralisches Bewusstsein* (richtig – falsch) erfasst werden kann.<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> Wolfgang Hasberg (2014) macht in diesem Zusammenhang nicht die Existenz „divergierende[r] Auffassungen zum Verhältnis beider Kategorien“ (S. 27) als Problem aus, sondern den „Verzicht auf eine kontroverse Verständigung“ (S. 27) darüber innerhalb der Geschichtsdidaktik.

<sup>48</sup> Siehe auch Galda, Maria (2012): *Geschichtsbewusstsein, historisches Wissen und Interesse. Darstellung von Zusammenhängen und Repräsentationen in semantischen Netzwerken*. Dissertation. Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Online verfügbar unter <http://d-nb.info/1042934746/34>, zuletzt geprüft am 10.11.2016, S. 2.

<sup>49</sup> Demantowsky, Marko (2011): Die Didaktik der Geschichte als „Fachdidaktik“ – Abgrenzungen, Vereinnahmungen, Selbstverständnis. In: Ders. und Volker Steenblock (Hg.): *Selbstdeutung und Fremdkonzept. Die Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer im Gespräch*. Bochum (u. a.): Projekt-Verl. (Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung, Bd. 1), S. 39–52, Zitat S. 49 (unter Rekurs auf Bernd Schönemann (2003, S. 12–13), der mit dieser Bestimmung die Ansätze Hans-Georg Gadamers, Karl-Ernst Jeismanns und Jörn Rüsens amalgamiert)).

<sup>50</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: *Geschichtsdidaktik*, Jg. 12 (H. 2), S. 130–142.

Die Kategorie *Geschichtskultur* kann nun auf folgende Weise entfaltet werden: Mit Jörn Rüsen ließe sich darunter die „praktisch wirksame Artikulation des Geschichtsbewußtseins im Leben einer Gesellschaft“<sup>51</sup> verstehen. Mit den „Objektivationen“<sup>52</sup>, „Entäußerungen“<sup>53</sup> und „Artikulationen“<sup>54</sup> individueller Sinnbildung über Zeiterfahrung die Kategorie bestimmt zu wissen, greift aber zu kurz.

Gewiss bildet die Geschichtskultur das „Medium, [...] in dem sich das Geschichtsbewusstsein zu erkennen gibt“<sup>55</sup>, mit ihr beschreibbar gemacht werden soll aber die spezifische Art und Weise der Vergangenheitszuwendung und -verarbeitung einer Gesellschaft. Die Kategorie *Geschichtskultur* stellt nun diese kollektive Komponente heraus und bringt sie in Beziehung mit dem individuellen Geschichtsbewusstsein. Bernd Schönemann zufolge sind dann Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur innerhalb von Gesellschaften als die zwei Seiten der einen Medaille zu begreifen:

„auf der einen Seite Geschichtsbewusstsein als individuelles Konstrukt, das sich von außen nach innen, in Internalisierungs- und Sozialisationsprozessen aufbaut; auf der anderen Seite Geschichtskultur als kollektives Konstrukt, das auf dem entgegengesetzten Weg der Externalisierung entsteht und objektive Gestalt annimmt.“<sup>56</sup>

Dieses kollektive Konstrukt lässt sich Schönemann zufolge dann auch systemisch darstellen. Als dessen Elemente weist er Institutionen (z. B. Museen, Archive, Bibliotheken, Geschichtsunterricht), Professionen (bestimmte Berufsgruppen, wie z. B. Geschichtslehrer, Museumsfachleute, Universitätshistoriker), Medien (z. B. Denkmäler,

---

<sup>51</sup> Rüsen, Jörn (1994): Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Klaus Füssmann, Heinrich Theodor Grütter und Ders. (Hg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln: Böhlau, S. 3–26, Zitat S. 5.

<sup>52</sup> Wilfert, Christoph (2016): Diskussionszusammenfassung zum Vortrag von Bernd Schönemann. In: Holger Thünemann und Wolfgang Hasberg (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 1), S. 63–68, Zitat S. 66.

<sup>53</sup> Hasberg, Wolfgang (2014): *Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, S. 27.

<sup>54</sup> Schreiber, Waltraud (2002): Reflektiertes und (selbst-) reflexives [sic!] Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Hartmut Voit, Bernd Schönemann und Dies.: Grundfragen – Forschungsergebnisse – Perspektiven, Jahresband 2002. 1. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 18–43, Zitat S. 22.

<sup>55</sup> Hasberg, Wolfgang (2014): *Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, S. 27.

<sup>56</sup> Schönemann, Bernd (2014): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, S. 17 (Hervorh. im Orig.). Die Anführungszeichen sind bei einem solchen Blockzitat an sich redundant, sind aber hier und bei folgenden Blockzitatzen aus juristischen Gründen beizubehalten.

historische Feste und Feiern, historische Ausstellungen) und Publika (in diesem Sinne die intendierten Adressaten der heterogenen Medien) aus.<sup>57</sup>

Über diese zwei Fundamentalkategorien konturiert die Geschichtsdidaktik nun ihren Forschungs- und Arbeitsgegenstand. Zu welchem Ende sie ihre Forschung dabei betreibt, versucht Wolfgang Hasberg zu bestimmen, wenn er schreibt:

„Es kann nur vermutet werden, dass es zu den gemeinsamen leitenden Hinsichten [der Geschichtsdidaktiker; Anm. F. P.] gehört, – nach Regeln der Rezeption und Vermittlung von Vergangenheit/Geschichte zu suchen, [...] dass dazu die (individuelle wie kollektive) *Genese* des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft untersucht wird, wozu Voraussetzung ist, die *Struktur* desselben zu erforschen, [...] um die *Funktionen* der Geschichte (Legitimation, Identität, Orientierung) oder ‚engagierte Besonnenheit‘ (K.-E. Jeismann) zu erkunden, und schließlich [...] eine *Pragmatik* für die Vermittlung von Vergangenheit/Geschichte an unterschiedlichen Lernorten zu entwickeln, die Praxis anleiten, aber nicht vorwegnehmen will.“<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Vgl. Schönemann, Bernd (2016): Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. In: Holger Thünemann und Wolfgang Hasberg (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 1), S. 41–62, hier S. 58–60. In einem kulturell, ethnisch und religiös diversifizierten gemeinsam geteilten Raum ist dem sozialen System *Geschichtskultur* zudem der Plural inhärent. Darauf verweist auch Bernd Schönemann, wenn er von Wilfert (2016) wie folgt wiedergegeben wird: Im „Nebeneinander unterschiedlicher, sich immer auch neu formierender Kollektive [bilden sich auch] entsprechend verschiedene, zum Teil widerstreitende Geschichtskulturen aus“ (S. 65).

<sup>58</sup> Hasberg, Wolfgang (2014): *Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, S. 32 (Hervorh. im Orig.). Da diese Arbeit den Fokus auf die Pragmatik für die Vermittlung von Vergangenheit/Geschichte legt, bietet es sich an dieser Stelle an, überblicksartig in die Zielvorstellungen des historischen Lernens einzuführen. Unter den Fachvertretern besteht hier fast einhellig Einigkeit: Sein zentrales Ziel ist die Förderung eines „reflektierte[n] und (selbst-) reflexive[n] [sic!] Geschichtsbewusstsein[s]“ (Schreiber 2002, S. 18–43). Auf die Frage einer Zielbeschreibung gibt Waltraud Schreiber (2002) etwa Antwort, wenn sie festhält: „Es geht also zum einen um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene historische Fragen zu stellen, auf dieser Basis eine Geschichte zu rekonstruieren, das eigene Geschichtsbewusstsein so zu re-organisieren, dass es historische Orientierung möglich macht. Zum anderen geht es darum, die Fragestellungen zu erkennen, die historischen Narrationen zu Grunde liegen, über Methoden der De-Konstruktion zu verfügen, aus historischen Narrationen Orientierung abzuleiten, die das eigene Welt-, Fremd- und Selbstverstehen erweitern und historische Handlungsdispositionen aufbauen helfen“ (S. 202). An dieser Beschreibung ersichtlich wird, dass es nicht das Geschichtsbewusstsein selbst ist, das ‚erlernt‘ werden kann. Intentionale Lernprozesse können aber einerseits dazu beitragen, dass der Lernende sich seines Geschichtsbewusstseins bewusst wird, andererseits können sie sich der Förderung seiner konstitutiven kognitiven Komponenten und seiner konstitutiven Operationen annehmen. Als wichtigste kognitive Komponenten sind hierbei *historisches Wissen* und *historisches Denken* zu nennen; als zentrale konstitutive Operation das *historische Erzählen*. Mittlerweile leitet das historische Lernen zum Kompetenzerwerb kompetenzorientiert an. Nimmt man sich nun derjenigen Kompetenzen an, die die Fachvertreter der Geschichtsdidaktik ausweisen, so ist man geneigt, darin verloren zu gehen (in ausgewählte Kompetenzmodelle ist an anderer Stelle einzuführen, und zwar in Teil VII, Kap. 3). Die Gründe sind in einer nunmehr 15 Jahre andauernden Debatte zu finden, die durch die Ergebnisse der PISA-Studie im Jahr 2000 angestoßen wurde. Leidenschaftlich wie polemisch ging und geht die Geschichtsdidaktik seitdem den Fragen nach, was (fachspezifische) Kompetenzen sind, wie sie angebahnt, erworben, vertieft, ausdifferenziert und überprüft werden können. Nach all den Jahren des Ringens und Zerdenkens lässt sich mit den Worten Hans-Jürgen Pandels (2016) das folgende (Zwischen-)Fazit ziehen: „Die Situation ist heute völlig verfahren, nichts hat sich in den letzten

Wendet man sich nun der enzyklopädischen Frage des Standorts der Geschichtsdidaktik im Verhältnis zu anderen Disziplinen zu, muss das „unzertrennbare Eingebundenheit in die Geschichtswissenschaft“<sup>59</sup> unter den Fachvertretern als konsensual (noch) getragener Standpunkt gelten. Als Dimension und Teildisziplin der Geschichtswissenschaft bestimmt, bildet sie danach eine ihrer drei Säulen neben der historischen Forschung und der Theorie der Geschichte.<sup>60</sup> Als Summe ihrer Teile vollzieht die Geschichtswissenschaft hinsichtlich ihres Gegenstandes gegenwärtig einen „tiefgreifenden Wandel von der Politik- über die Sozial- zur Kulturgeschichte“<sup>61</sup>. Der eingebundenen Geschichtsdidaktik ist damit gegenwärtig zur Aufgabe gestellt, für sich zu klären, wie sie sich zu diesem Wandel verhalten soll. Zu verhandeln sind aber nicht ihr Forschungs- und Arbeitsgegenstand, ihre „Inhaltsfelder“<sup>62</sup>, sondern der Umgang mit den *cultural turns*, in Form derer sich der Wandel vollzieht.

---

zwölf [mittlerweile 15; Anm. F. P.] Jahren geklärt. Dafür sind Bildungsbürokratie, Universitäten, Geschichtsdidaktik und Lehrer verantwortlich. Man könnte die Alltagsweisheit heranziehen, nach der viele Köche den Brei verderben. Aber das trifft die Sache nicht. Hier haben vier Kochgruppen gar nicht gewusst, welchen Brei sie anrühren sollen“ (S. 21).

<sup>59</sup> Hasberg, Wolfgang (2014): *Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, S. 48.

<sup>60</sup> Allein ihrer Fundamentalkategorisierung wegen ist die Geschichtsdidaktik gleichwohl angewiesen, über diese „Selbstzuordnung [...] [einer] Fachdidaktik in der Fachwissenschaft“ (Bühl-Gramer 2016, S. 32) hinauszugehen, indem sie weitere ‚Bezugsdisziplinen‘ ausweist. Diese Bezugsdisziplinen sind zahlreich und aufgrund der „diversitätsbeflissenen und intersektoralen Konzeption“ (Hasberg 2014, S. 36) der Geschichtsdidaktik gegenwärtig „in permanenter Erweiterung begriffen“ (Bühl-Gramer 2016, S. 32). In diesem Zusammenhang einen Kanon von Bezugsdisziplinen auszuweisen, entbehrt einerseits einer gewissen Willkürlichkeit dann nicht, andererseits erweist sich deren Benennung bereits als schwieriges Unterfangen, da sich die Zu-nennen-sein-Werdenden „ihrerseits permanent ausdifferenzieren und innerdisziplinär die eigenen Zuständigkeiten, Grenzziehungen und -überschreitungen diskutieren und verhandeln“ (Bühl-Gramer 2016, S. 32). Tut man es dennoch, so können ihr neben der Geschichtswissenschaft als zentral gelten: die Pädagogik (im geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Selbstverständnis) bzw. die Erziehungswissenschaften (im sozialwissenschaftlich-empirischen Selbstverständnis), die (pädagogische) Psychologie; von Relevanz sind ihr gewiss dann weitere Gesellschaftswissenschaften, wie z. B. die Soziologie, Politikwissenschaft, das Vielnamenfach Volkskunde, die sozial- und kulturwissenschaftliche Erinnerungsforschung, und andere Fachdidaktiken, wie z. B. die Kunstdidaktik, Literaturdidaktik und Didaktik der Geographie. Ausführlichere Bestandsaufnahmen zum Verhältnis von Geschichtsdidaktik und Pädagogik finden sich etwa bei Bettina Alavi (2016), zum Verhältnis von Geschichtsdidaktik und allgemeiner Didaktik etwa bei Marko Demantowsky (2011, insb. S. 39–46) und zum Stand des Verhältnisses zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik etwa bei Thomas Sandkühler (2016).

<sup>61</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Forum Historisches Lernen), S. 35.

<sup>62</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik*, S. 38.

## 2. Die religiöse Dimension in Theorie, Empirie und Pragmatik der Geschichtsdidaktik

*Materielle Religion* ist, wie gesagt, Ausdruck von sowie Verweis auf *Religion* und *Religiosität*. Wenn Vertreter der Geschichtsdidaktik Reflexionen über *Religion* und *Religiosität* entlang der Ebenen *Theorie*, *Empirie* und *Pragmatik* betreiben, dann zumeist unter dem Dachbegriff der religiösen Dimension.<sup>63</sup> Diesem ist im Folgenden anhand einer Istzustands- und Sollzustandsanalyse in der Theorie, Empirie und Pragmatik der Disziplin nachzuspüren. Im Zuge dessen wird der Begriff selbst an Kontur gewinnen.<sup>64</sup>

### 2.1 Istzustand

Ist-Aufnahmen in der Theorie, Empirie und Pragmatik der Disziplin unter der Perspektivierung der ‚religiösen Dimension‘ stellen kein Novum dar. Einerseits wurden diese bereits im Jahr 2000 von Bernd Schönemann<sup>65</sup> geleistet, andererseits jüngst von Frank-Michael Kuhlemann<sup>66</sup>. Neben Waltraud Schreiber sind es diese Fachvertreter, die davon Soll-Überlegungen, in Form didaktischer Konsequenzen und Perspektiven beim Einbezug der ‚religiösen Dimension‘, ableiten. In diese ist als Soll-Analyse bei der Darlegung des Forschungsstandes dann ebenso einzuführen, da mit ihnen im geeigneten Maße, Defizite, Desiderata und Potentiale aufgezeigt werden können. Schöne-

---

<sup>63</sup> Siehe etwa: Waltraud Schreiber (Hg.) (2000a): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2); Kuhn, Bärbel; Windus Astrid (Hg.) (2012a): Religiöse Dimensionen im Geschichtsunterricht. St. Ingbert: Röhrig (Historica et Didactica: Fortbildung Geschichte, Bd. 3) und Kuhlemann, Frank-Michael (2016a): Die religiöse Dimension des Historischen Lernens. In: *geschichte für heute. zeitschrift für historisch-politische bildung*, Jg. 9 (H. 4), S. 16–43.

<sup>64</sup> Bei der Ist-Zustandsanalyse bleiben Beiträge, die der Schulbuchforschung zuzurechnen sind, unberücksichtigt. Bei der Sollzustandsanalyse erhalten diese Einbezug, insofern Fachvertreter auf Grundlage von Schulbuchuntersuchungen Defizite benennen.

<sup>65</sup> Siehe Schönemann, Bernd (2000): Die Dimension des Religiösen. Historisch-didaktische Befunde und Reflexionen. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 411–432.

<sup>66</sup> Siehe Kuhlemann, Frank-Michael (2016a): Die religiöse Dimension des Historischen Lernens, S. 16–43; Ders. (2016b): Glaube und Religion im Geschichtsunterricht. Von der Notwendigkeit einer perspektivischen Erweiterung des historischen Lernens. Lernen aus der Geschichte. In: Internetseite der Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien e. V. Online verfügbar unter <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13198>, zuletzt geprüft am 10.01.2017, o. S. und Ders. (2016c): Historische Religionsforschung und Geschichtsdidaktik. In: Michael Sauer (u. a.) (Hg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Unter Mitarbeit von Thomas Sandkühler und Holger Thünnemann. Göttingen, Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 399–414.



mann attestierte einst, dass sich der „geschichtsdidaktische Forschungsstand [...], vorsichtig formuliert, als sehr übersichtlich [erweist].“<sup>67</sup> Ein Abgleich mit der Ist-Analyse Kuhlemanns 16 Jahre später zeigt auf, dass sich an diesem Befund nur wenig geändert hat. Trägt man nun jene geschichtsdidaktischen Publikationen zusammen, bei denen die ‚religiöse Dimension‘ Einbezug erhält, so ist zuerst der Tagungsband *Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen* aus dem Jahr 2000 zu nennen, dem auch der Beitrag Schönemanns enthalten ist.<sup>68</sup> Der Band beinhaltet grundsätzliche Überlegungen im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsprojekts unter der Leitung von Waltraud Schreiber, das jedoch nicht zu Ende geführt wurde. Angedacht war einerseits eine den wissenschaftlichen Standards entsprechende Thematisierung der ‚religiösen Dimension‘ im Geschichtsunterricht, andererseits „soll[t]en am thematischen Beispiel der ‚religiösen Dimension‘ Aussagen zum Entwicklungsstand des Geschichtsbewusstseins von Kindern und Jugendlichen getroffen werden.“<sup>69</sup> Ferner sind zwei Qualifikationsarbeiten aus den 90er Jahren zu nennen, bei denen die ‚religiöse Dimension‘ einmal zentral, einmal eher randteilig behandelt wird. Wolfgang Hasberg ging es in seiner Dissertationsschrift um Kooperationsmöglichkeiten von Geschichts- und Religionsunterricht im Bereich der Kirchengeschichte, bei Bettina Alavis Dissertationsschrift um die Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen.<sup>70</sup> Innerhalb der theoretischen Beschreibung und empirischen Er-

---

<sup>67</sup> Schönemann, Bernd (2000): Die Dimension des Religiösen, S. 415 und Kuhlemann, Frank-Michael (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht. Legitimation, Aufgaben, Themenstellungen. In: Stefan Müller und Wolfgang Sander (Hg.): Bildung in der postsäkularen Gesellschaft. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 211–232.

<sup>68</sup> Siehe Waltraud Schreiber (Hg.) (2000a): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2).

<sup>69</sup> Schreiber, Waltraud (2000c): Vorwort. In: Dies. (Hg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 5–8, hier S. 4. Im Kern ging es darum, zu „untersuchen, inwiefern und auf welche Weise die ‚religiöse Dimension‘ als Perspektive für die Rekonstruktion von Vergangenheit genutzt wird“ (Schreiber 2000b, S. 33) und ob und inwiefern der Grad religiöser und/oder christlicher Sozialisation darauf Einfluss nimmt.

<sup>70</sup> Siehe Hasberg, Wolfgang (1994): Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I. Analytische, kontextuelle und konstruktiv-pragmatische Aspekte zu den Bedingungen und Möglichkeiten der Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht im Bereich der Kirchengeschichte. Zugl.: Köln, Univ., Diss., 1993. Trier: Kornelius, Ulriche, WVT – Wissenschaftlicher Verlag Trier und Alavi, Bettina (1998): Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt am Main: IKO, Verlag für Interkulturelle Kommunikation (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Bd. 9).

schließung der geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorien findet die ‚religiöse Dimension‘ ebenso Beachtung. So dimensioniert Jörn Rüsen in seiner Theorie der Geschichtswissenschaft die Kategorie *Geschichtskultur* auch über eine religiöse Dimension.<sup>71</sup> Dieser misst er auch gegenwärtig eine „unübersehbare[ ] Wirkung“<sup>72</sup> zu. „Unter Voraussetzung der säkularen Kultur einer Zivilgesellschaft“<sup>73</sup> sei aber vor allem ihre historische Bedeutung herauszustellen. Sie zu bedenken, erweist sich für Rüsen insbesondere dann als sinnvoll, „wenn es darum geht, den Ort und die Funktion der Geschichtswissenschaft in der Geschichtskultur ihrer Zeit auszumachen.“<sup>74</sup> Auf das Individuum bezogen, zeige sich die religiöse Dimension nach Rüsen bei der individuellen Sinnbildung über Zeiterfahrung immer dann, wenn sich „historischer Sinn mit Transzendenz imprägniert“<sup>75</sup>. In Bodo von Borries’ empirischer Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher in West- und Ostdeutschland beziehen sich einige der an Lehrer wie Schüler gerichteten Fragen auf *Religion* und *Religiosität* in der Verschränkung von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmung und Zukunftserwartung.<sup>76</sup> Eine, an die Lehrer gerichtete Frage versucht den Stellenwert verschiedener Zugänge<sup>77</sup>, darunter auch Religions- und Kirchengeschichte, für das historische Lernen zu ergründen.<sup>78</sup> Bei zwei weiteren Fragen waren die Lehrer wie Schüler angehalten, den Einfluss bestimmter „Faktoren für die Entwicklung der Gesellschaft“<sup>79</sup> einmal in der Vergangenheit, einmal für die Zukunft, einzuschätzen.<sup>80</sup> Der Faktor ‚Religionen‘ fand hierbei auch Auflistung. Eine weitere, an die Schüler gerichtete Frage leitete diese

---

<sup>71</sup> Aus den mentalen Faktoren des Denkens, Fühlens, Wollens, Wertens und Glaubens, die Rüsen (2013, S. 234) für ‚Geschichtskultur‘ als wesentlich erachtet, scheidet er insgesamt fünf Dimensionen der Geschichtskultur: die kognitive, die ästhetische, die politische, die moralische und eben die religiöse.

<sup>72</sup> Rüsen, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln: Böhlau, S. 235.

<sup>73</sup> Rüsen, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln: Böhlau, S. 235.

<sup>74</sup> Rüsen, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln: Böhlau, S. 235.

<sup>75</sup> Rüsen, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln: Böhlau, S. 240.

<sup>76</sup> Siehe Borries, Bodo von; Weidemann, Sigrid (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim: Juventa (Jugendforschung). Bernd Schönemanns (2000, S. 416–417) Beitrag ist bereits eine Sondierung der Untersuchung von von Borries enthalten. Auf dessen Vorarbeit ist dankenswerter Weise zurückzugreifen.

<sup>77</sup> Hier beispielsweise im Sinne des bayerischen *LehrplanPLUS* zu verstehen. Als *Zugänge* werden dort beispielhaft genannt: politische Geschichte, Gesellschaftsgeschichte, Alltagsgeschichte, Wirtschaftsgeschichte, Kulturgeschichte (siehe Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Fachprofil Geschichte. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte/6>, zuletzt geprüft am 16.01.2019, o. S. (2.3 Gegenstandsbereiche)).

<sup>78</sup> Siehe Borries, Bodo von; Weidemann, Sigrid (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 484.

<sup>79</sup> Borries, Bodo von; Weidemann, Sigrid (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 488.

<sup>80</sup> Siehe Borries, Bodo von; Weidemann, Sigrid (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 488 und 489.

an, den historischen Wandel bestimmter Erscheinungen einzuschätzen. Ein *Item* bildete hierbei auch „Der religiöse Glaube des Menschen“<sup>81</sup>. Den Auswertungen folgend,<sup>82</sup> besitzt Religions- und Kirchengeschichte als wünschenswerter Themenschwerpunkt des historischen Lernens für die Lehrenden einen sehr niedrigen Stellenwert. Sie ‚landet‘ auf dem letzten Platz (M= -0.51).<sup>83</sup> Beim Abschätzen des Faktors *Religionen* auf die Entwicklung der Gesellschaft in Vergangenheit und Zukunft schätzen Lehrer deren Einfluss vergangenheitsbezogen eher hoch (M= +0.94) und zukunftsbezogen eher gering (M= +0.03) ein.<sup>84</sup> Die Schüler schätzen den vergangenheitsbezogenen Einfluss weitaus geringer ein (M= +0.36) und messen dem Faktor *Religionen* auch für die Zukunft eine geringere Bedeutung zu, als dies die Lehrer taten (M= -0.29).<sup>85</sup> Im religiösen Glauben des Menschen sehen die Schüler mehr eine Konstante als eine dem Wandel unterliegende Größe (M= +0.17).<sup>86</sup> In einer zweiten, weitaus umfangreicheren Studie unter der Leitung von von Borries namens *YOUTH and HISTORY*, mit fast 32.000 interviewten Lernenden und über 1.250 interviewten Lehrenden aus fast 30 Ländern, lassen sich ebenso Fragen finden, die die Größe *Religion* thematisieren.<sup>87</sup> Von Borries konnte hierbei unter anderem herausstellen, dass die individuelle religiöse Bindung und das individuelle Geschichtsinteresse positiv korrelieren und ein enger Zusammenhang zwischen religiöser Bindung und Geschichtsinterpretation besteht.<sup>88</sup> Im Kompetenzmodell Werner Heils findet die ‚religiöse Dimension‘ schließlich auch Einbezug. So weist er der Religion, neben Herrschaft, Wirtschaft usw., einen bedeutsamen Platz im Rahmen des Erwerbs von Sach- und Orientierungskompetenz zu.<sup>89</sup>

---

<sup>81</sup> Borries, Bodo von; Weidemann, Sigrid (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 456.

<sup>82</sup> Als Frageform wählt von Borries (1995, S. 22) überwiegend eine Einschätzung auf fünfstufigen *Likert*-Skalen mit einem Wertungsspektrum von +2.0 für volle Zustimmung und -2.0 für volle Ablehnung. Die Angaben in Klammern geben den jeweiligen Mittelwert an.

<sup>83</sup> Siehe Borries, Bodo von; Weidemann, Sigrid (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 286.

<sup>84</sup> Siehe Borries, Bodo von; Weidemann, Sigrid (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 307.

<sup>85</sup> Siehe Borries, Bodo von; Weidemann, Sigrid (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 96 und 168–169.

<sup>86</sup> Siehe Borries, Bodo von; Weidemann, Sigrid (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 170–171.

<sup>87</sup> Siehe Borries, Bodo von (1999): *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Opladen: Leske und Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 21).

<sup>88</sup> Vgl. Borries, Bodo von (2000): Zwischen Bestätigung, Wiederlegung und Irritationen von Vorannahmen. Einblicke und Fallstricke repräsentativer Befragungen zum historisch-politischen Lernen. In: Waltraud Schreiber (Hg.): *Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband*. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 349–376, insb. S. 349–353.

<sup>89</sup> Vgl. Heil, Werner (2012): *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. 2., vollst. neu überarb. und erw. Aufl.* Stuttgart: Kohlhammer (Geschichte im Unterricht, Bd. 1), S. 71–122.

Etwas umfangreicher als sich der Istzustand in der Theorie und Empirie der Disziplin darstellt, gibt er sich im Hinblick auf die Pragmatik für die Vermittlung von Vergangenheit/Geschichte, die die ‚religiöse Dimension‘ miteinbezieht. So halten die stärker der Praxis verpflichteten Ausgaben einschlägiger Zeitschriften für Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht Basisartikel und unterrichtspraktische Handreichungen zu einzelnen religionsbezogenen Themengebieten bereit. *Geschichte lernen*<sup>90</sup> wartet u. a. mit Heften zu den Themen *Islam, Juden, Glaube und Religion, Israel – Palästina, Konfessionalisierung, Christianisierung, Klöster, Kreuzzüge, Reformation, Herrschaft im Mittelalter, Jüdische Geschichte* und *Herausforderung Reformation* auf, *Praxis Geschichte*<sup>91</sup> u. a. zu den Themen *Reformation, Glaubensflüchtlinge, Dreißigjähriger Krieg, Christen und Römer, Aufklärung, Kreuzzüge, Religion und Kirche im Mittelalter, Islamische Welt, Glaubensstreit und Glaubenskrieg* und *christliches Leben im Mittelalter*. Ferner hält die Fortbildungsreihe *Historica et Didactica* einen Band zu ‚religiösen Dimensionen im Geschichtsunterricht‘ bereit.<sup>92</sup> Darunter versammeln sich einerseits fachwissenschaftliche Beiträge zur Islamischen Revolution im Iran, zum Kasten- und Klassenwesen in Indien, zur Eroberung und Missionierung Lateinamerikas, zu Antijudaismus und Antisemitismus, zur Reformation und zur christlichen Fundierung mittelalterlicher Lebenswelten, andererseits auf die einzelnen Themen bezogene Unterrichtsvorschläge und Beispiele für Unterrichtsreihen. Weitere Lehrmittel, die ebenso dem eher interkulturellen historischen Lernen mit interreligiöser Akzentsetzung zuzurechnen wären, liegen zudem zu *Christentum und Islam* und zum *Zusammenleben von Römern und Christen* vor.<sup>93</sup>

## 2.2 Sollzustand

Wie die Ist-Analyse aufzeigte, steht die „religiöse Dimension [...] nicht im Horizont der geschichtsdidaktischen Forschung“<sup>94</sup>. Ob eine Notwendigkeit zur Veränderung besteht,

<sup>90</sup> *Geschichte lernen*: H. 7 (1989), H. 34 (1993), H. 48 (1995), H. 83 (2001), H. 84 (2001), H. 100 (2004), H. 101 (2004), H. 120 (2007), H. 125 (2008), H. 135/136 (2010), H. 152 (2013) und H. 175 (2016).

<sup>91</sup> *Praxis Geschichte*: H. 3 (1990), H. 3 (1992), H. 1 (1996), H. 3 und H. 5 (1999), H. 1 (2003), H. 2 und H. 4 (2006), H. 6 (2009) und H. 5 (2015).

<sup>92</sup> Siehe Kuhn, Bärbel; Windus Astrid (Hg.) (2012a): *Religiöse Dimensionen im Geschichtsunterricht*. St. Ingbert: Röhrig (*Historica et Didactica: Fortbildung Geschichte*, Bd. 3).

<sup>93</sup> Siehe Gruber, Bernhard (1997): *Das Zusammenleben von Römern und Christen. Minderheiten haben's schwer*; Lernzirkel für den Geschichts- und Religionsunterricht der Klassen 5 bis 7. 1. Aufl., nach der Neuergelung der dt. Rechtschreibung. Donauwörth: Auer und Bremm, Andreas; Jathe, Birgit; Wohlt, Klaus (2006): *Christentum und Islam. Begegnung der Kulturen*. Aachen: Bergmoser + Höller (*Geschichte betrifft uns*, Bd. 3).

<sup>94</sup> Schreiber, Waltraud (2000b): *Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht*, S. 32 (Fußnote 38).

wird sich zuvorderst an der Frage zu bemessen haben, warum die Geschichtsdidaktik sie auf den Ebenen ihrer Theorie, Empirie und Pragmatik (eingehender) bedenken sollte. Einige Fachvertreter haben darauf bereits Antworten formuliert. Zuletzt und am umfangreichsten ist dies durch Frank-Michael Kuhlemann geschehen.<sup>95</sup> Befunde und Reflexionen liegen aber bereits von Waltraud Schreiber, Bernd Schönemann, Wolfgang Hasberg, Bärbel Kuhn und Astrid Windus vor.<sup>96</sup> Die Pragmatik für Vermittlung von Geschichte/Vergangenheit stellt bei den Benannten den Referenzrahmen dar, innerhalb dessen sie die Relevanz der ‚religiösen Dimension‘ herauszustellen suchen. Unberührt bleiben infolge dessen aber weder die Empirie noch Theorie der Geschichtsdidaktik. Windus und Kuhn zufolge bedeutet eine sachangemessene Beurteilung des Gegenstands *Religion* aus historischer Sicht, *Religiosität* als „eine zentrale Kategorie historischer Erfahrung und eine bedeutende Antriebskraft menschlichen Handelns“<sup>97</sup> über alle Zeitepochen (!) hinweg wahrzunehmen. So sieht es auch Kuhlemann, der ‚der *Religion* den Status zuweist, eine „welthistorische Potenz im Burckhardt’schen Sinne“<sup>98</sup>, auch in der (Post-)Moderne, zu sein. Für Schönemann ergibt sich der Einbezug der ‚religiösen Dimension‘ beim historischen Lernen allein schon aus den domänenspezifischen Zielvorstellungen. So bliebe das Geschichtsbewusstsein der Lernenden defizitär, wenn diese „nicht in der Lage wären, Religionen und Kirche als wirksame Kräfte zu erkennen, die historische Ereignisse, Strukturen und Prozesse in freilich unterschiedlicher Weise und Intensität geprägt und beeinflusst haben“<sup>99</sup>. Historische Lehr- und Lernprozesse, die sich dem „Verstehen der Bedeutung der religiösen Dimension für vergangene Zeiten“<sup>100</sup> verschreiben, hält auch Schreiber für wichtig, da „[d]ie Beschäftigung *auch* mit der religiösen Dimension der Geschichte hilft, die Welt, in der die Schüler leben, in ihrem Sosein besser zu verstehen, weil sie das So-Gewordensein erschließt.“<sup>101</sup> Schönemanns und Schreibers Befunde werden sinnfällig, wenn man sie

---

<sup>95</sup> Siehe Fußnote 66 in dieser Arbeit.

<sup>96</sup> Siehe Schreiber, Waltraud (2000b): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht; Kuhn, Bärbel; Windus Astrid (2012b): Vorwort. In: Dies. (Hg.): Religiöse Dimensionen im Geschichtsunterricht. St. Ingbert: Röhrig (Historica et Didactica: Fortbildung Geschichte, Bd. 3), S. 7–8; Schönemann, Bernd (2000): Die Dimension des Religiösen, S. 411–432 und Hasberg, Wolfgang (2013): The religious dimension of social diversity and history education. In: Wojdon, Joanna (Hg.): Cultural and religious diversity and its implications for history education, Jahressband 2013. Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verl. (Yearbook, Bd. 32), S. 147–169.

<sup>97</sup> Kuhn, Bärbel; Windus Astrid (2012b): Vorwort, S. 7.

<sup>98</sup> Schönemann, Bernd (2000): Die Dimension des Religiösen, S. 414.

<sup>99</sup> Schönemann, Bernd (2000): Die Dimension des Religiösen, S. 430.

<sup>100</sup> Schreiber, Waltraud (2000b): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht, S. 32–33.

<sup>101</sup> Schreiber, Waltraud (2000b): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht, S. 32 (Hervorh. im Orig.).

anhand historischer Fragestellungen konkretisiert. Wer etwa mentalitäts-, kultur- und alltagsgeschichtliche Fragestellungen aufwirft, wer die Vergangenheit hinsichtlich sozialer und politischer Organisationsformen, der Entstehung und Entwicklung von Ideen, Normen und Wertesystemen befragt, wer historische Fragen von Macht, Herrschaft und Unterdrückung beziehungsweise Widerstand oder ethnischer, sozialer und geschlechtlicher Identität stellt, wird ohne Einbezug der ‚religiösen Dimension‘ zu nur ungenügenden Antworten kommen.<sup>102</sup> Bei den Prozessen der Sinnbildung über Zeiterfahrung ist die ‚religiöse Dimension‘ in Form der Religiosität des Menschen wirksam. Hasberg stellt dies am historischen Denken als konstitutive Komponente des Geschichtsbewusstseins heraus. So konstatiert er:

„[R]eligiousness is a dimension in all stages of historical thinking. It influences the a) [sic!] analysis (K.-E. Jeismann) or the perception/experience (J. Rüsen) of the past, b) the interpretation of the past, and c) the evaluation of the past or the orientation in time.“<sup>103</sup>

In einer durch soziale, kulturelle, ethnische und religiöse Diversifizierung geprägten ‚glokalen‘ Gesellschaft legitimiert sich das historische Lernen, das sich *auch* mit der ‚religiösen Dimension‘ beschäftigt, darüber hinaus aus allgemeinbildungstheoretischer Sicht. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass Religionen mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen dieser Zeit in vielerlei Hinsicht in Beziehung stehen. Dies stellen auch Windus, Kuhn, Hasberg, Schönemann und Kuhlemann heraus.<sup>104</sup> Ein sachangemessener Umgang mit der Größe *Religion*, was aus bildungstheoretischer Sicht in erster Linie den Aufbau von Wissen über Religionen und den Abbau ihrer stereotypen Erfassung meint, kann dann m. E. einen Baustein darstellen, um den „religionskulturelle[n] und religionspolitische[n] Problemlagen“<sup>105</sup> gegenwärtiger ‚glokaler‘ Gesellschaften Herr zu werden.

---

<sup>102</sup> Darauf machen auch Kuhn und Windus (2012b, S. 7) aufmerksam.

<sup>103</sup> Hasberg, Wolfgang (2013): The religious dimension of social diversity and history education, S. 152–153.

<sup>104</sup> Siehe Kuhn, Bärbel; Windus Astrid (2012b): Vorwort, S. 7; Hasberg, Wolfgang (2013): The religious dimension of social diversity and history education, S. 159–164; Schönemann, Bernd (2000): Die Dimension des Religiösen, S. 430 und Kuhlemann, Frank-Michael (2016a): Die religiöse Dimension des Historischen Lernens, S. 18 und S. 25.

<sup>105</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht, S. 218.

Kuhlemann macht aber noch auf einen weiteren Sachverhalt aufmerksam, wenn es um das Bewährungsfeld geht, auf das sich die Zielvorstellungen des historischen Lernens beziehen. Erblickt man in der Teilhabe am geschichtskulturellen Diskurs das zentrale Bewährungsfeld des Geschichtsbewusstseins, so kommt das historische Lernen nicht umhin, jenem Subbereich der Geschichtskultur ebenso Beachtung zu schenken, den er als „*religiös inszenierte[ ] Geschichtskultur*“<sup>106</sup> fasst. Er denkt hierbei an jenes weite Feld kirchengeschichtlicher Vereine und Kommissionen, Ausstellungen, Projekte und (Gedenk-)Veranstaltungen. Im Zuge der bildungsbürokratisch verordneten Kompetenzorientierung wird sich die Relevanz der Beschäftigung mit der ‚religiösen Dimension‘ m. E. aber letzten Endes daran zu bemessen haben, welche Kompetenzen sich an ihr ausbilden lassen. Diejenigen, die sich für eine sachangemessene Berücksichtigung der Größe *Religion* beim historischen Lernen stark machen, erblicken hierbei Potential für die Bereiche *Sach-, Methoden-, Urteils-, Orientierungs- und geschichtskulturelle Kompetenz*.<sup>107</sup>

Was sich bis hierhin in gewisser Weise als didaktischer Begründungszusammenhang zu lesen gab, lässt in seiner Folge Defizite und Desiderata in der Theorie, Empirie und Pragmatik der Geschichtsdidaktik benennen. Diesen Soll-Überlegungen seitens der Befürworter, die die ‚religiöse Dimension‘ beim historischen Lernen sachangemessen berücksichtigt sehen wollen, gilt nun die Aufmerksamkeit.

Innerhalb der Pragmatik für die Vermittlung von Geschichte/Vergangenheit machen die Befürworter ein zentrales Problem aus, wenn *Religion* in den Lehrplänen, Lehrwerken, Schulbüchern und geschichtsdidaktischen Zeitschriften thematisiert wird. Zu bemängeln seien zum einen die Auswahlentscheidungen, zum anderen die vereinseitigte und sachlich fehlerhafte Darstellung. ‚Religion‘ als Thema führe ab der Moderne ein

---

<sup>106</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2016a): Die religiöse Dimension des Historischen Lernens, S. 21 (Hervorh. im Orig.).

<sup>107</sup> Leider belassen es Windus, Kuhn, aber auch Kuhlemann fast gänzlich bei der Aufzählung einzelner Kompetenzen. Im Sinne welchen Kompetenzmodells die ausgewiesenen Kompetenzen zu verstehen sind, bleibt ebenso offen, wie die Frage, wie die Beschäftigung mit der Größe *Religion* beim Erwerb der einzelnen Kompetenzen konkret beiträgt. Bei Kuhlemann ist anzunehmen, dass er sich bei der geschichtskulturellen Kompetenz auf Pandel bezieht. Mit dem Bereich *religionskulturelle Kompetenz* führt er (2016a, S. 22) schließlich noch eine neue Kompetenz ein, die noch weiterer Entfaltung bedarf. Bei Schreiber liegt aufgrund der Projektstätigkeit in der FUER-Gruppe die Vermutung nahe, dass die von ihr ausgewiesene Methodenkompetenz auch im Sinne des FUER-Modells zu verstehen ist.

randständiges Dasein. So attestiert Kuhlemann, „dass die Religion seit der Französischen Revolution, von wenigen Einsprengseln abgesehen, nicht mehr vorkommt.“<sup>108</sup> Problematisch erweise sich des Weiteren, dass – wenn *Religion* zum Thema gemacht wird – dies fast ausschließlich in der Verbindung mit Politik geschehe. *Religion* verkomme in der Darstellung dann „geradezu zur Appendix des Politischen“<sup>109</sup>. Kuhlemann macht schließlich noch auf vorzufindende sachliche Fehler aufmerksam, die von „einer bedenklichen Unkenntnis grundlegender kirchengeschichtlicher und theologischer Zusammenhänge zeug[t]en“<sup>110</sup>, und Schreiber verwies in ihrer Publikation auf erste Analysen, die belegen, dass die ‚religiöse Dimension‘ „häufig nicht in einer dem *Stand der wissenschaftlichen Forschung adäquaten Weise* dargestellt w[erde].“<sup>111</sup>

In Bezug auf die Geschichtswissenschaft meint dies in Folge ihrer „Verkulturwissenschaftlichung“<sup>112</sup> bei einer gesetzten Wissenschaftsorientierung dann auch eine mehr kulturgeschichtliche Einbettung religionsbezogener Lerninhalte und in Bezug auf die ‚Verkulturwissenschaftlichung‘ der Religionswissenschaften m. E. eine kulturwissenschaftliche Rede über *Religion(en)*, die Essentialisierungen und Prototypisierungen problematisiert.

Welche weiteren Konsequenzen sind nun daraus zu ziehen? Sich am aktuellen Stand dessen zu orientieren, was die (mittlerweile) rege arbeitende (religions-)historische (Spezial-)Forschung hervorbringt, wäre das eine, Darstellungen, die *Religion* multiperspektivisch bedenken, das andere. Letzteres würde bedeuten, bei ihrer Thematisierung Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zu anderen Dimensionen (*Kultur, Soziales, Ökonomie* usw.) und gesellschaftlichen Systemen (*Erziehung, Wissenschaft, Kunst, Recht* usw.) herauszuarbeiten, und eben nicht nur zur Politik. Schließlich gelte es,

---

<sup>108</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2016a): Die religiöse Dimension des Historischen Lernens, S. 19. Zu ähnlichen Befunden kommt Schönemann (2000) auf der Grundlage einer Sichtung von Pandels mehrbändigem Lehrbuch *Geschichte konkret*. So hält er (2000) fest: „In der Darstellung der ‚herkömmlichen‘ Themen der deutschen und europäischen Geschichte nach 1648 spielt die Dimension des Religiösen bestenfalls eine untergeordnete Rolle“ (S. 413–414).

<sup>109</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2016a): Die religiöse Dimension des Historischen Lernens, S. 19. Ähnlich äußert sich Schönemann (2000) im Hinblick auf Darstellungen des Christentums im Lehrbuch *Geschichte konkret*: „Die Geschichte des Christentums wird politisch und kulturell mediatisiert und verblasst mit zunehmender Annäherung an die Gegenwart nahezu völlig“ (S. 414).

<sup>110</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2016a): Die religiöse Dimension des Historischen Lernens, S. 19.

<sup>111</sup> Schreiber, Waltraud (2000b): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht, S. 34 (Hervorh. im Orig.). Leider belegt sie ihren Befund nicht.

<sup>112</sup> Vowinkel, Annette (2007): Zeitgeschichte und Kulturwissenschaft, S. 393.



möchte man „die Neuzeit nicht zu einem atomistischen, quasi geschichtslosen Projekt säkularer Selbstbezogenheit verkommen lassen“<sup>113</sup>, die Bedeutung der ‚religiösen Dimension‘ auch hier offenzulegen. Damit kommt die Einsicht zum Tragen, dass sich die Religionsgeschichte weder für Europa noch global gesehen „in linearen Niedergangszuständen beschreiben lässt.“<sup>114</sup> Auch wenn man im Europa der Neuzeit diesbezüglich einen Sonderweg markiert sieht, gilt es dann den mit „der Chiffre ‚Säkularisierung‘ zu bezeichnenden Prozess“<sup>115</sup> differenzierter wahrzunehmen und darzustellen.<sup>116</sup> Auf der Inhaltsebene meint dies, die „spezifische Gemengelage von Alterität, Tradition und Transformation“<sup>117</sup> im ‚Sonderfall‘ Europa zu berücksichtigen. Das bedeutet, gegenwärtige gesellschaftliche Dynamiken der Deinstitutionalisierung, Detraditionalisierung, Pluralisierung, Individualisierung und Homogenisierung auch in Bezug auf die ‚religiöse Dimension‘ in deren Genese zu erschließen. Das Spiel mit der Grundlegung unterschiedlicher Religionsbegriffe kann hierbei helfen, historische Phänomene (*Sachverhalte, Ereignisse, Zustände, Prozesse*) mal weiter und mal enger einer religionsbezogenen Thematisierung zuzuführen. Schönemann verweist exemplarisch auf die ‚Sakralisierung‘ des Politischen und das Entstehen ‚politischer Religionen‘.<sup>118</sup> Sicherlich bedarf es hierbei kluger Entscheidungen auf der Ebene der Inhaltsauswahl; das gilt für andere Epochen aber nicht minder. Der Entscheidung zuträglich ist in diesem Zusammenhang

---

<sup>113</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2016a): Die religiöse Dimension des Historischen Lernens, S. 20.

<sup>114</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2016a): Die religiöse Dimension des Historischen Lernens, S. 17.

<sup>115</sup> Schönemann, Bernd (2000): Die Dimension des Religiösen, S. 425.

<sup>116</sup> Heinz Sproll (2002) benennt die Problemlage wie folgt: „Zu den sich wiederholenden Paradigmen moderner Fortschrittsideologien des 19. und 20. Jahrhunderts gehörte die Prognose, mit fortschreitender Entzauberung der Welt werde Religion zu einem historisch versunkenen Phänomen von bloß antiquarischem Interesse. Übersehen wurde dabei nicht nur die durch säkularistisch-laizistische Ideologien evozierte Verabsolutierung und Sakralisierung von Staat, Gesellschaft, Politik und Wirtschaft, sondern auch die Renaissance des bereits totesagten Religiösen auch und gerade in seiner institutionalisierten Kirchlichkeit (z. B. die ‚Rekonfessionalisierung‘ in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts)“ (S. 242). Weitaus kritischer gibt sich in diesem Zusammenhang der Althistoriker Uwe Walter (2016), wenn er festhält: „Rationalisierung und Säkularisierung als Signa der Moderne waren lange Zeit hindurch unbefragt geltende Großnarrative. Forschungsleitende Glaubenssätze, die heutzutage ‚Paradigmen‘ heißen und nicht falsifiziert, sondern nur verlassen oder durch wissenschaftliche Revolutionen gestürzt werden können, entstammten und entstammen oft Geltungsräumen und Evidenzquellen außerhalb der Geschichtswissenschaft – das gilt etwa für die Fixierung auf den (Macht-)Staat als den wichtigsten Akteur im geschichtlichen Raum ebenso wie für die maßgeblich vom Fortschrittsglauben beeinflusste Modernisierungstheorie, aber auch für die neueren Bemühungen um ein globales Geschichtsverständnis, die Kritik an der unentrinnbaren Macht der Diskurse im Sinne Foucaults oder die sog. *Post-colonial studies*, in denen sich die Selbstreflexivität des ‚weißen Mannes‘ zum Selbsthass gesteigert hat und die zur Relativierung universaler Standards von Menschen- und Bürgerrechten geführt haben“ (S. 9; Hervorh. im Orig.)

<sup>117</sup> Schönemann, Bernd (2000): Die Dimension des Religiösen, S. 431.

<sup>118</sup> Vgl. Schönemann, Bernd (2000): Die Dimension des Religiösen, S. 431.

sicherlich ein Wissen darüber, welche Formen von thematischen Bezügen sich überhaupt beim historischen Lernen anbieten könnten. Schreiber hat hierzu bereits Überlegungen angestellt. Ihre idealtypischen Betrachtungen lassen insgesamt drei Thementypen ausweisen:

- a) „Religion – als gelebte, geglaubte, funktionalisierte, genutzte und benutzte Religion – kann ein eigenständiges Thema des Geschichtsunterrichts sein, ein historisches Thema unter anderen. ‚Religion‘ ist dabei zu sehen in ihrer Kontextabhängigkeit, ihrer Zeitabhängigkeit, ihrer subjektiven und intersubjektiven Gültigkeit, in den wechselnden Erscheinungsformen, aber auch in ihrem Verwobensein mit anderen Dimensionen menschlichen Daseins.
- b) Beim zweiten Thementypus ist Religion nicht das zentrale Thema einer Geschichtsstunde; im Mittelpunkt steht vielmehr ein Problem, das u. a. auch mit religiösen Mitteln und Bezügen gelöst wurde (Territorialisierung und Staatenbildung, soziale Fragen, Verfassungen, Widerstandsrecht). Funktionalität und lebenspraktische Relevanz von Religion in ihrer Kontext- und Zeitabhängigkeit, auch die Instrumentalisierung und Instrumentalisierbarkeit von Religion werden hier augenfällig.
- c) Der dritte Thementypus betrifft mentalitätsgeschichtliche, geschlechtergeschichtliche, sozialgeschichtliche oder alltagsgeschichtliche Fragestellungen. Bis in die Zeitgeschichte hinein wird die – teilweise unterschwellige – Bedeutung von Religion für individuelle und kollektive Entscheidungen sichtbar. Religion dient als Erklärung für beobachtbare Verhaltensweisen.“<sup>119</sup>

Ob sich die diachrone Verfahrensweise des Längsschnitts generell bei der Inhaltsanordnung ‚religiös dimensionierter‘ Themen geeigneter zeigt, als dies ein Themenkatalog tun würde, der über das gesamte Curriculum verstreut wird, gelte es laut Schönemann ferner dann ebenso zu bedenken.<sup>120</sup> Folgt man Schönemanns Vorschlag und konkretisiert das Darstellungsprinzip anhand möglicher Themen,<sup>121</sup> so lassen erste eigene skizzenhafte Überlegungen an folgende denken:

---

<sup>119</sup> Schreiber, Waltraud (2000b): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht, S. 37 (Aufzählungszeichen nicht im Original). Der erste Thementypus nimmt *Religion* als Wesenheit in den Blick, der zweite Thementypus als handelnde und leitende Kraft und der dritte als prägende.

<sup>120</sup> Vgl. Schönemann, Bernd (2000): Die Dimension des Religiösen, S. 431.

<sup>121</sup> Folgt man Pandel (2013), der eine Unterscheidung von Inhalt und Thema als notwendig erachtet, so gelte es auch hier die „didaktischen Intentionalitäten“ (S. 114), also die Inhalte, offenzulegen. Die didaktischen Absichten, die sich mit dieser Themenauswahl verbindet, wären an dieser Stelle selbige, die das interkulturelle Lernen im Angesicht epochaltypischer Schlüsselprobleme benennt.

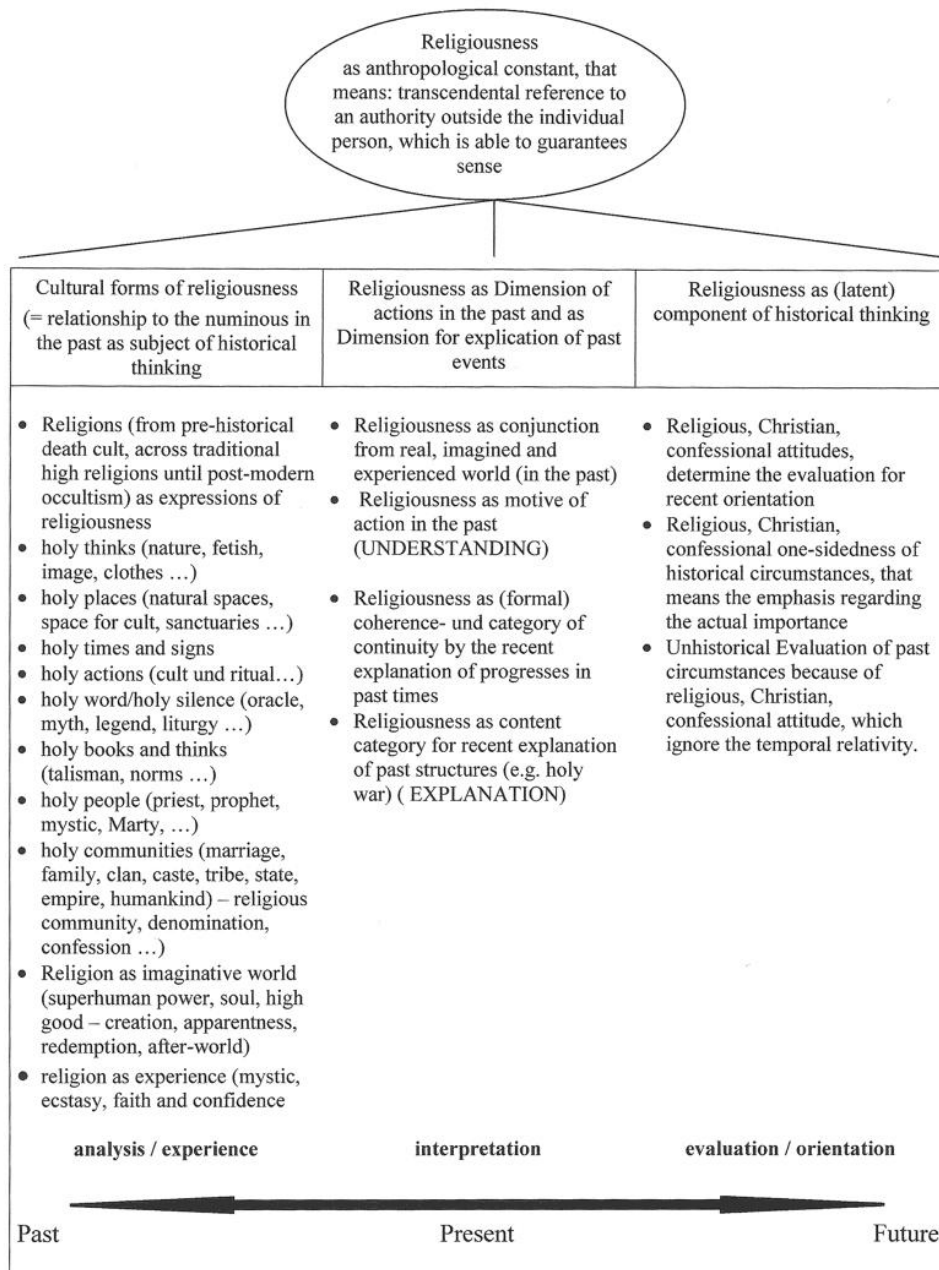
1. *Religion* als Kristallisationspunkt der Gegensätze von Konfliktparteien<sup>122</sup>: Kreuzzüge, Ketzerkriege, konfessionalisierte Bürgerkriege und Konflikte (Hussitenkriege, Schmalkaldischer Krieg, Hugenottenkriege, der Achtzigjährige Krieg, Dreißigjähriger Krieg, Türkenkriege, Nordirlandkonflikt, Nahostkonflikt, Bürgerkriege in Syrien und Irak);
2. *Religion(en)* und soziale Hierarchie unterschiedlicher Kulturkreise in einer Gesellschaft: von Juden und Christen im Mittelalter bis hin zu den *White Anglo-Saxon Protestants* in den USA;
3. *Religion* als Konstitutiv von Kollektiven: Marxismus-Leninismus, Nationalsozialismus, ‚Zivilreligion‘ in den USA, Judentum und Israel, religiöser Nationalismus in Russland;
4. *Religion* und Migration: Exulanten (z. B. Hugenotten, Waldenser, Salzburger Protestanten, niederländische Calvinisten und Katholiken, Juden, Jesiden, irakische Christen) unter dem Blickwinkel: Flucht, Vertreibung und Zusammenleben mit Autochthonen;
5. *Religion* und Kulturkontakte, -zusammenstöße und -transfers (Kolonialismus, Imperialismus, Globalisierung).

Eine sachangemessene Berücksichtigung ‚der‘ *Religion* erschöpft sich aber nun nicht an Fragen der Inhaltsauswahl, -darstellung und -anordnung, sondern begreift auch die theoretische und empirische Ebene geschichtsdidaktischer Forschung ein. Damit rücken die Fundamentalkategorien der Geschichtsdidaktik in den Fokus. Im Falle des Geschichtsbewusstseins wurden hierbei bereits unter deskriptiven, theoretischen und normativen Gesichtspunkten Erweiterungen vorgeschlagen. Auf einer deskriptiven Ebene wäre etwa Hasbergs Versuch zu verorten, den Faktor *Religiosität* im theoretischen Kontext des Geschichtsbewusstseins in allen Phasen des historischen Denkens einzudenken (siehe Darstellung 1)<sup>123</sup>.

---

<sup>122</sup> Nicht nur das Konfliktpotential von Religionen gelte es hierbei herauszuarbeiten, sondern auch deren Potential zur Konfliktlösung.

<sup>123</sup> Der Begriff *Darstellung* ist hier nicht im geschichtswissenschaftlichen Wortsinn zu verstehen. Er wird in dieser Arbeit auf sämtliche aufgeführte Abbildungen, Tabellen (usw.) angewendet, um diese unter einer einheitlichen Bezeichnung führen und fortlaufend durchnummerieren zu können. Folglich enthält diese Arbeit kein Abbildungs-, sondern ein Darstellungsverzeichnis.



*Darstellung 1: Religiosität im Rahmen des historischen Denkens. Aus: Hasberg, Wolfgang (2013): The religious dimension of social diversity and history education. In: Wojdon, Joanna (Hg.): Cultural and religious diversity and its implications for history education, Jahresband 2013. Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verl., (Yearbook, Bd. 32), S. 147–169, hier S. 151.*

Unter Rekurs auf den Kulturhistoriker Jacob Burckhardt sieht Hasberg in der Religiosität des Menschen eine anthropologische Konstante verwirklicht. Diese lässt sich ihm zufolge dann über Zeit und Raum hinweg dreifach entfalten: Erstens findet sie Gestalt in mehr oder weniger direkt beobachtbaren kulturellen Ausdrucksformen, zweitens beeinflusst sie unweigerlich des Menschen Denken und Handeln sowie drittens dessen

historisches Denken.<sup>124</sup> Im theoretischen Kontext des Geschichtsbewusstseins ist *Religiosität* als Dimension dann in allen Phasen historischen Denkens enthalten. Bei der Analyse oder Wahrnehmung/Erfahrung<sup>125</sup> der Vergangenheit sieht sich das Individuum mit kulturellen Ausdrucksformen von Religiosität/des Religiösen konfrontiert.<sup>126</sup> Das in all deren Vielschichtigkeit Einende sei Hasberg zufolge eine bestimmte Verhältnisbeziehung zwischen Bezugnehmendem und Bezogenem, die hier zum Tragen kommt: die des Menschen zum Numinosen<sup>127</sup>. Die Vielschichtigkeit typisiert er im Modell mit Hilfe der Kombination phänomenologischer Dimensionsmodellansätze.<sup>128</sup> Nicht nur das, was unter die einzelnen Dimensionen fällt, kann nun Gegenstand/Inhalt historischen Denkens werden, sondern auch die sich darin realisierende Verhältnisbeziehung. Da sich das Denken, Handeln und Leiden von Individuen in der Vergangenheit von ihrer Religiosität beeinflusst zeigen können, dient sie bei der Interpretation/Deutung von Vergangenheit dem Verstehen. M. E. ist es aber gemeinhin, etwa in Lernmitteln, nicht die Religiosität, sondern ‚die‘ *Religion*, die hierbei „die Rolle eine[r] Kategorie an[nimmt], mit der Erscheinungsformen in der Vergangenheit als Zusammenhang oder als Handlungsmotiv verstehend beschrieben werden oder mit der Zusammenhänge inhaltlich und formal als solche erklärt werden.“<sup>129</sup> Aus einer religionswissenschaftlichen Sicht ist das kritikwürdig.<sup>130</sup> So oder so sei *Religiosität* Hasberg zufolge, auch in ihrer institutionalisierten Form, als Interpretament bei der Deutung historischer Phänomene (*Sachverhalte, Ereignisse, Zustände, Prozesse*) einzubeziehen.<sup>131</sup> Bei der Beurteilung/Orientierung in der Zeit kann sich die Religiosität des Interpretierenden laut

---

<sup>124</sup> Vgl. Hasberg, Wolfgang (2013): The religious dimension of social diversity and history education, S. 152.

<sup>125</sup> Dass ein Unterschied zwischen Wahrnehmung und Erfahrung besteht, kommt bei Hasberg nicht zum Tragen. Zum besseren Verständnis siehe Teil VI, Kap. 2.6.1.

<sup>126</sup> Bei der Rubrik „*holy things (nature, fetish, image, clothes ...)*“ handelt es sich um einen Schreibfehler. Gemeint sind *holy things*.

<sup>127</sup> Das Numinose ist bei Hasberg im Sinne Rudolf Ottos zu entfalten.

<sup>128</sup> Die in dieser Arbeit zum Gegenstand erhobene Dingkategorie *materielle Religion* wäre ebenso unter dieser Spalte zu subsummieren. Diese wird aber nicht substantiell-essentialistisch über die Kategorie des Heiligen zu bestimmen sein, sondern bedeutungszentriert über ihr religiöses Nominiertwerden. Den kategorialen Unterschied übergehend lassen sich als Zeugnisse der materiellen Religion die von Hasberg ausgewiesenen ‚heiligen‘ Dinge ‚heiligen‘ Plätze und ‚heiligen‘ Schriften ausmachen.

<sup>129</sup> Hasberg, Wolfgang (2004): (K) Eine Chance dem Atheismus? In: *Erwägen – Wissen – Ethik*, Jg. 25 (H. 1), S. 57–59, Zitat S. 58. Um diese These zu verifizieren, bräuchte es natürlich noch entsprechender empirischer Erhebungen.

<sup>130</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.6.1 (Exkurs zum neuen Selbstverständnis der Religionswissenschaften).

<sup>131</sup> Vgl. Hasberg, Wolfgang (2015): Geschichtsbewusstsein. In: Internetseite des wissenschaftlichen Bibelportals der Deutschen Bibelgesellschaft. Online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100050/>, zuletzt geprüft am 14.06.2017, o. S.

Hasberg schließlich in mehrerlei Hinsicht einflussnehmend zeigen, etwa beim Stellenwert, der der Größe *Religion* bei historischen Phänomenen zugemessen wird, oder bei der Beurteilung der Bedeutsamkeit der ‚religiösen Dimension‘ nach Zeithorizonten.<sup>132</sup> *Religiosität* tritt Hasberg zufolge hier als (normative) Disposition beim Umgang mit Geschichte auf, insofern sich religiöse Werthaltungen in der Bewertung historischer Sachverhalte für ihr gegenwärtiges Orientierungspotenzial erkennen lassen, sich religiöse Verengungen bei der Bewertung vergangenen Geschehens in ihrer Gegenwartsbedeutsamkeit zeigen und sich unhistorische Bedeutungszumessungen aufgrund religiöser, überzeitlicher Werthaltungen ergeben.<sup>133</sup> Die eigene Religiosität bringt sich hier als „Wertungsparameter für die Zumessung von Bedeutung vergangenen Geschehens für die Gegenwart“<sup>134</sup> ins Spiel. Die Einflussnahme ließe sich ohne viel Zutun aber noch erweitern. So kann sich m. E. etwa das der intrinsischen Motivation entspringende Interesse von ihr beeinflusst zeigen, das Vergangenheit zum Zwecke des eigenen gegenwärtigen Orientierungsbedürfnisses befragen lässt.<sup>135</sup>

Auf der theoretischen Ebene schlägt Kuhlemann in Bezug auf das Geschichtsbewusstsein die Erweiterung um die Dimension eines religiös-kulturellen Bewusstseins vor, das er, analog zu den von Pandel aufgestellten (stets dialektisch zu fassenden) Dichotomien innerhalb der einzelnen ‚Bewusstseinsdimensionen‘, die Dichotomien *transzendent – immanent*, *geistlich – weltlich* (säkular), *kirchlich – profan* zugrunde legt.<sup>136</sup> Auf der normativen Ebene, also im Hinblick auf die Zielvorstellung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, geht es Kuhlemann dann bei dieser ‚Dimension‘ „um die Ausbildung einer kritischen Reflexionsfähigkeit über religiöses Denken und Handeln, theolo-

---

<sup>132</sup> Hasberg beruft sich hierbei u. a. auf die Studien zum Geschichtsbewusstsein von von Borries (aus dem Jahre 1995 und 2005), der herausstellen konnte, dass religiöse Bindung und zugemessener Stellenwert/zugemessene Bedeutsamkeit positiv korrelieren.

<sup>133</sup> Vgl. Hasberg, Wolfgang (2004): (K) Eine Chance dem Atheismus?, S. 58 und Ders. (2007b): Das Mittelalter als christlich-kirchliche Zeit?, S. 193–224, insb. 194–196.

<sup>134</sup> Hasberg, Wolfgang (2015): Geschichtsbewusstsein, o. S.

<sup>135</sup> Wie von Borries (1995) herausstellen konnte, besteht ja eine positive Korrelation zwischen religiöser Bindung und Geschichtsinteresse.

<sup>136</sup> Vgl. Kuhlemann, Frank-Michael (2016a): Die religiöse Dimension des Historischen Lernens, S. 21.

gische Selbstverständnisse und Motivationen, wie sie sich in Geschichte und Gegenwart herausgebildet haben.“<sup>137</sup> Ob die Notwendigkeit besteht, hierfür eine neue Kompetenz einzuführen, wie er es mit der religionskulturellen Kompetenz tat, sei dahingestellt.

Grundsätzlicher Klärungsbedarf besteht auf der Ebene der Pragmatik auch hinsichtlich der Frage, inwiefern all das, was Hasberg unter *cultural forms of religiousness* (siehe Darstellung 1) subsumiert, Gegenstand des historischen Lernens sein kann und soll. Damit wäre die Frage verbunden, ob die ‚religiöse Dimension‘ des historischen Lernens nicht nur religionsgeschichtliche, sondern auch religionskundliche Aspekte aufzuweisen hat. Eine vorläufige Antwort könnte lauten, dass religionskundliche Aspekte Einbezug erhalten müssten, wenn der religionskundliche ‚Analphabetismus‘ der Lernenden einerseits einem Verstehen historischer Phänomene und einem geschichtlichen Erklären der Phänomene entgegensteht, andererseits bei einem quellengestützten historischen Lernen ihrem historischen Erkenntnisgewinn. Die Notwendigkeit einer dahingehenden *Alphabetisierung* ließe die Option eines fächerübergreifenden Lernens prüfen und den Dialog mit anderen Fachdidaktiken (Didaktik der Philosophie und Ethik, konfessionelle Religionspädagogiken) forcieren. Darauf macht auch Kuhlemann aufmerksam, wenn er dazu anhält, in Bezug auf die Behandlung der ‚religiösen Dimension‘ im Geschichtsunterricht „das Gespräch verstärkt mit den benachbarten religionskundlichen Fächern zu suchen.“<sup>138</sup>

Wird diese *Alphabetisierung* jedoch durch andere Fächer nicht geleistet, wird das historische Lernen es nicht dabei belassen können, Religionen als handelnde und leitende, letzten Endes aber abstrakt wie unbestimmt bleibende Kräfte der Vergangenheit einzuführen.<sup>139</sup> Das historische Lernen wäre dann aber auf eine ‚historische Religionskunde‘ verwiesen, die einzelne Konkretionen (also die einzelnen konkreten Religionen)

---

<sup>137</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2016a): Die religiöse Dimension des Historischen Lernens, S. 21.

<sup>138</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht, S. 222. Kuhlemann drückt sich mit seiner Rede von ‚religionskundlichen‘ Fächern etwas unglücklich aus. Der konfessionelle Religionsunterricht, um dem es ihm im Folgenden dann ausschließlich geht, will ja gerade nicht einfach nur Religionskunde sein, sondern dezidiert Religionslehre, die gewiss natürlich auch religionskundliche Vermittlungsanteile aufweist.

<sup>139</sup> Beileibe geht es hierbei natürlich nicht um eine Alphabetisierungshilfe im Glauben.

in ihrer jeweiligen historischen Ausprägung dimensional, funktional, systemisch und/oder substantiell (?) erschließt.<sup>140</sup> Der Einbezug nicht nur von Religionsgeschichte, sondern auch Religionskunde ließe wiederum den Dialog zwischen Geschichtsdidaktik und anderen Disziplinen, wie (praktischer) Theologie,<sup>141</sup> Religionswissenschaft und dem Vielnamenfach Volkskunde, forcieren.<sup>142</sup> Mit der kulturwissenschaftlich arbeitenden Religionswissenschaft ist auf der Ebene der Pragmatik bereits eine interessierte Dialogpartnerin gefunden. Als Beleg kann das EU-Projekt IERS (*Intercultural Education through Religious Studies*) gelten. Unter Beteiligung des Augsburger Lehrstuhls für Didaktik der Geschichte und dreier religionswissenschaftlicher Hochschuleinrichtungen entstanden innerhalb der Projektlaufzeit (2013 – 2016) Lehr- und Lernmittel in Form digitaler Module. Dem Standard der modernen, kulturwissenschaftlich arbeitenden Religionswissenschaft verpflichtet, findet der Anspruch Waltraud Schreibers einer Darstellung von *Religion(en)* nach einer dem Stand der wissenschaftlichen Forschung adäquaten Weise Umsetzung. Die 21 Module sind für den Unterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen und musischen Fächern sowie den Unterricht in den Fremdsprachen geeignet.<sup>143</sup> Die Module lassen sich folgenden drei Themenblöcken zuordnen: Erstens Module, die in das Selbstverständnis der religionswissenschaftlichen Disziplinen in Form der Analyse ihrer Voraussetzungen, Methoden und Ziele einführen, zweitens Einführungsmodule zu den historisch gewachsenen Religionen und drittens Module zu spezifischen Themen, die *Religiosität* auch in ihrer institutionalisierten Form als treibender Kraft menschlichen Handelns und Denkens in historischen wie gegenwärtigen Phänomenen nachspüren.<sup>144</sup> Der erste Themenblock zeigt sich für den Einsatz im Geschichtsunterricht geeignet, wenn es darum gehen soll, in die ‚religiöse Dimension‘ als Diskurs- wie Tatsachenfeld an sich einzuführen, das historischer, vergleichender, philosophischer und soziologischer religionswissenschaftlicher Betrachtung untersteht.

---

<sup>140</sup> Dem Primat der Elementarisierung folgend wird eine dezidiert *historisch* ausgerichtete Religionskunde schnell ihrer Begrenzung finden. Die Brauchbarkeit einzelner Religionsbegriffe und -konzepte für ein historisches Lernen sind an anderer Stelle abzuwägen (siehe Teil VII, Kap. 2.1.4).

<sup>141</sup> Im Sinne dieser Arbeit ist als Subdisziplin darunter auch die Religionspädagogik zu fassen (siehe Teil VIII, Kap. 2).

<sup>142</sup> Religionsgeschichte meint hier Narrative, die die jeweilige Entwicklung einer religiösen Tradition in spezifischen historischen Kontexten in den Mittelpunkt ihrer Erörterungen stellen, wohingegen Religionskunde sich auf die religiöse Tradition selbst bezieht und sachlich, d. h. außersichtlich, über deren Lehrmeinungen, Glaubensansichten, Kult- und Ritualvollzüge usw. informiert.

<sup>143</sup> Online abrufbar unter <https://iers.unive.it/digital-modules/>, zuletzt geprüft am 06.07.2018.

<sup>144</sup> Die Formen möglicher thematischer Bezüge für den Geschichtsunterricht, die Schreiber weiter oben auswies, wären in Themenblock zwei und drei wiederzufinden.



Der zweite Themenblock zeigt sich geeignet, wenn es darum geht, in einzelne Konkretionen religionskundlich wie -geschichtlich einzuführen. Module stehen hierbei zum Christentum, Islam, Judentum, Buddhismus, Daoismus und Hinduismus bereit. Unter dem dritten Themenblock versammeln sich Module zu den Themen *Religion und Fundamentalismus, religiöse Vielfalt im heutigen Europa, Religion, Migration und Minderheiten, die drei monotheistischen Traditionen in Spanien und Sizilien, Religion und der Körper* und *die bedeutendsten religiösen Feiertage*. Diese zeigen sich insbesondere für den Einsatz im interkulturellen Geschichtsunterricht geeignet.

Innerhalb der zweiten Fundamentalkategorie der Geschichtsdidaktik, der Geschichtskultur, hat sich die ‚religiöse Dimension‘, wie weiter oben dargelegt, bereits verankert. Wendet man die von Rösen ausgewiesene religiöse Dimension vom Anthropologischen ins Heuristische, dann ließe sich eine religiös inszenierte Geschichtskultur synchron wie diachron entlang der Elemente des sozialen Systems *Geschichtskultur* erforschen, wie sie Schönemann ausweist.<sup>145</sup> Ein solches Erforschen müsste aber nicht auf den Bereich des Christentums in seiner institutionellen Gestalt beschränkt bleiben, wie es die Begriffserläuterungen von Kuhleumann nahelegen. Einbezug erhalten könnten auch andere Konkretionen. Auf das Museumsfeld etwa bezogen, könnte die Fremd- und Selbstinszenierung des Judentums, des Islams oder ethnischer Religionen in historischen Ausstellungen zum Forschungsgegenstand erwachsen. Ob es sich dabei um eine primär geschichtskulturelle Analyse oder um eine kulturwissenschaftliche handeln würde, wäre diskutabel. Sieht man *Geschichtskultur* durch Formen der Vergangenheitsaneignung einer Gesellschaft konstituiert, dann weist sie sich als geschichtskulturelle aus, geht es bei *Geschichtskultur* aber dezidiert um eine Verarbeitung historischen Wissens, dann wäre sie als mehr als kulturwissenschaftliche zu bestimmen.

Da *Religion* und Derivate wie *religiös* und *Religiosität* gemeinhin nicht zu den historischen Grundbegriffen gehören, wie Hasberg attestiert,<sup>146</sup> täte die Geschichtsdidaktik schließlich m. E. gut daran, sie sich unter Einbezug der religionswissenschaftlichen und gegebenenfalls auch praktisch theologischen Reflexionen anzueignen.<sup>147</sup> Der Begriff

---

<sup>145</sup> Siehe Schönemann, Bernd (2016): *Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur*, S. 58.

<sup>146</sup> Vgl. Hasberg, Wolfgang (2013): *The religious dimension of social diversity and history education*, S. 150.

<sup>147</sup> Angemerkt sei, dass dem Tagungsband *Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen* ein Beitrag enthalten ist, der genau dies forciert (siehe Pollack 2000, S. 55–98). Die Theoriebildung der vorliegenden Arbeit leistet hier einen weiteren Beitrag und trägt zur vertieften Klärung bei.

*Religion* unterliegt der Sorites-Paradoxie, das Tatsachenfeld, das mit ihm beschrieben wird, entzieht sich dem definitorischen Konsens. Verdeutlicht sei dies an einem Beispiel aus der geschichtsdidaktischen Empirie. Bodo von Borries hinterfragt in Bezug auf seine repräsentativen Befragungen zum historischen Lernen (*YOUTH and HISTORY*) selbst die ermittelten Werte am Beispiel jener Fragen, die das politische Interesse und die religiöse Bindung der Lernenden abfragten. So schreibt er:

„Das durch *YOUTH and HISTORY* erhobene Material ist relevant und aussagekräftig, hat aber auch seine Tücken und Grenzen, denn: Wie zuverlässig und gültig sind diese Werte? Was verstehen Jugendliche unter ‚Religion‘ und ‚Politik‘ – genauer unter den jeweiligen Übersetzungen von ‚religion‘ und ‚politics‘ in ihre eigene Schulsprache? Höchstwahrscheinlich werden unter ‚Religion‘ die herkömmlichen Bekenntnis- und Kult-Gemeinschaften der Erlösungsreligionen [...] verstanden, nicht aber Fangemeinden von Sportmannschaften, Musikgruppen und Modeherstellern – obwohl die Haltung moderner Jugendlicher hier viele Züge religiöser Verehrung aufweist. Würde seitens der Jugendlichen ihre eigene Vergötzung von Geld, Konsum, Körper und Peer-group-Anerkennung [...] als ‚Religion‘ erkannt und eingestanden, was sozialwissenschaftlich-analytisch nahe liegt, dann verschwände wahrscheinlich die Differenz ‚säkularisierter‘ und ‚religiöser‘ Gesellschaften weitgehend.“<sup>148</sup>

Diese Ansicht mag man teilen oder nicht. Das Zitat ist aber geeignet, um zweierlei zu veranschaulichen. Erstens: „Religion unterliegt dem historischen Wandel und ist in ihren Erscheinungsformen vielfältig. Eindeutige Religionskriterien der Religionsentwicklung lassen sich nicht ausmachen und können, da sie u. a. auch vom Religionsbegriff abhängen, nur kontrovers erörtert werden.“<sup>149</sup> Zweitens: Die Säkularisierungsthese ist nicht in Abrede zu stellen, wohl aber ist sie „im Hinblick auf theologische, religionsphilosophische und religionssoziologische Modelle zu erörtern“<sup>150</sup>. Im Zuge dessen würde

---

<sup>148</sup> Borries, Bodo von (2000): Zwischen Bestätigung, Wiederlegung und Irritationen von Vorannahmen, S. 351 (Hervorh. im Orig.).

<sup>149</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2016a): Die religiöse Dimension des Historischen Lernens, S. 24. Kuhlemann etwa zufolge (2016a) lasse sich „Säkularisierung [auch] als Konzept verstehen [...], das in der jüdisch-christlichen Religionsgeschichte angelegt ist und auf lange Sicht zu einer Durchdringung ‚säkularer‘ Gesellschaften mit christlichen Werten führt – etwa, indem tragende Sozialideen und Vernunftpotentiale, Individualitätsforderungen und Gewissensethiken, Freiheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen als politisch und gesellschaftlich verbindliche Normen übernommen werden“ (S. 24).

<sup>150</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2016a): Die religiöse Dimension des Historischen Lernens, S. 26.

sich ihr Paradigmenstatus relativieren. Zu hinterfragen sind vor allem jene Vorstellungen von Säkularisierung, die mit einem allgemeinen Fortschrittsdenken korrelieren. Exemplifiziert werden kann dies durch die Kritik von Andreas Körber an Werner Heils Kompetenzmodell. So schreibt Körber:

„Letztlich gibt das Modell einen allgemeinen Fortschrittsgedanken vor, den historisch kompetente Menschen kennen sollten, den sie aber auch infragestellen [sic!] und reflektieren können müssen. Anders gesagt: Wer heutzutage nicht akzeptiert, dass ‚Religionsfreiheit/Atheismus‘ eine höhere, weil fortgeschrittenere Stufe der Geschichtsentwicklung darstellt als ‚Monotheismus‘ und gar ‚Polytheismus‘, wird mit Hilfe dieses Modells nicht als kompetent angesehen werden können. Dass zur Marktwirtschaft nicht ‚Monotheismus‘ [sic!] sondern ‚Religionsfreiheit/Atheismus‘ passt, lässt sich argumentieren – aber auch umgekehrt (weite Teile der CDU könnten diesem Modell zufolge nicht historisch kompetent sein). Das Problem dieses Modells ist es, dass es Kompetenz und Übernahme einer ganz konkreten Geschichtsauffassung mit einem westlich-modernen Fortschrittskonzept koppelt. Querliegendes Geschichtsdenken dürfte demnach gerade nicht kompetent sein.“<sup>151</sup>

Mit diesem Zitat sind die religiös dimensionierten Erkundungsgänge durch die Theorie, Empirie und Pragmatik der Geschichtsdidaktik zu beschließen und ableitend von diesen Befunden zentrale Leerstellen herauszustellen, deren sich diese Arbeit annimmt.

### **2.3 Desiderata**

Auf der Ebene der Pragmatik wurde der Beitrag der unterrichtlichen Behandlung der ‚religiösen Dimension‘ zur Bewältigung „religionskulturelle[r] und religionspolitische[r] Problemlagen“<sup>152</sup> zwar theoretisch herausgestellt. An einer praktischen Umsetzung fehlt es aber noch. Hier will die vorliegende Arbeit mögliche Wege aufzeigen. In Bezug auf die Behandlung der ‚religiösen Dimension‘ im Geschichtsunterricht wurde zudem angeraten, „das Gespräch verstärkt mit den benachbarten religionskundlichen Fächern

---

<sup>151</sup> Körber, Andreas (2010): Rezension zu Werner Heil (2010): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. Stuttgart: Kohlhammer (Geschichte im Unterricht, Bd. 1). In: Internetseiten des Arbeitsbereichs Geschichtsdidaktik/History Education der Universität Hamburg. Online verfügbar unter <https://historischendenkernnen.userblogs.uni-hamburg.de/rezension-heil-2013/>, zuletzt geprüft am 17.03.2017, o. S.

<sup>152</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht, S. 218.

zu suchen<sup>153</sup>. In den Dialog ist die Geschichtsdidaktik aber bislang mit den einschlägigen Fachdidaktiken noch nicht getreten. Im Falle dieser Arbeit meint dies dann, den Dialog mit der konfessionellen Religionspädagogik zu eröffnen. Die Dinge, die hier unter dem Begriff der materiellen Religion gefasst werden, haben sich bei ihr als Lerngegenstand bereits etabliert. Einerseits wird die Brauchbarkeit ihrer Ansätze für das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum dann abzuwägen sein, andererseits wird nach Kooperationsmöglichkeiten in Bezug auf das Lernen an dem in Rede stehenden Gegenstandsbereich dieser Arbeit zu suchen sein. Innerhalb der Fundamentalkategorie *Geschichtskultur* ist darüber hinaus ein für diese Arbeit zentrales Desiderat auszumachen, das den vorhergehenden Ausführungen zwar enthalten war (‚religiös inszenierte Geschichtskultur‘), aber noch nicht klar genug hervortrat. Hierfür bedarf es noch eines theoretischen Vorlaufs im Sinne einer Hinführung. Die Rede vom Museum als Institution der Geschichtskultur ist der Geschichtsdidaktik so selbstverständlich, dass sie sich zwei grundlegende Fragen weder gestellt noch für sich beantwortet hat. Zum einen ist zu fragen, ob eine solche Thematisierung des Museums als Institution der Geschichtskultur auf alle heterogenen Einrichtungen anwendbar ist, die sich unter dem Begriff *Museum* subsummieren lassen? Zum anderen ist die Frage aufzuwerfen, ab wann bei einer Ausstellung von einem geschichtskulturellen Medium zu sprechen ist? Gemeinhin wird die eine wie die andere Frage beiläufig beantwortet, indem die geschichtsdidaktische Literatur den Zusatz ‚historisch‘ einbringt. Die ‚historischen‘ Museen unter den Museen gelten ihr dann als Institutionen der Geschichtskultur und die ‚historischen‘ Ausstellungen als geschichtskulturelle Medien. Weiterer Ausführungen bedarf es dahingehend nicht. Ob eine solche Gleichsetzung von historisch und geschichtskulturell nicht zu einfach gedacht ist, gilt es nun im Folgenden zu eruieren. Zu klären ist dabei, ab wann die Attribute ‚geschichtskulturell‘ und ‚historisch‘ ihre Substantive *Museum* und *Ausstellung* begleiten dürfen. Rohlfes unternimmt einen ersten Bestimmungsversuch in Bezug auf das historische Museum, wenn er festhält:

„Rein ‚historische‘ Museen sind in unserem Lande selten, soweit man darunter eine Dokumentierung der politischen und Gesellschaftsgeschichte versteht. [...] Orts- und

---

<sup>153</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht, S. 222. Zum besseren Verständnis siehe Fußnote 138 in dieser Arbeit.

Heimat-, Regional- und Landes-, Kunst-, Kultur-, Technikmuseen sind eo ipso natürlich auch historische Museen. In ihnen begegnet jedoch weniger die ‚große‘ Welt-, Europa- und Nationalgeschichte, sondern die Geschichte der kleinen, begrenzten Räume, der partikularen Bereiche, selbst der Kuriositäten.“<sup>154</sup>

Zu historischen Museen wären Rohlfes zufolge all jene Museen bereits zu rechnen, in denen dem Besucher *Geschichte*<sup>155</sup> begegnet. Eine engere Bestimmung nimmt Andreas Michler vor. Ihm zufolge werden Museen „zu einem Ort der Begegnung mit Geschichte“<sup>156</sup> erst dann, wenn die Bedingungsfaktoren *Relikte der Vergangenheit* und *Umgang mit ihnen* erfüllt sind.<sup>157</sup> Michler bezieht sich bei seiner Bedingungsanalyse auf das Medium der Ausstellung. Nun lassen sich aber unschwer Fälle in der heterogenen Ausstellungspraxis finden, bei denen sich die Bedingungsfaktoren als erfüllt zeigen, aber die Ausstellung nicht eine Begegnung mit *Geschichte* intendiert. Kunstmuseen etwa streben ja gemeinhin die Befreiung von einer Identifikation mit nichtästhetischen Zwecken an. Auch der umgekehrte Fall ist möglich. Unschwer lassen sich auch Expositionen finden, die auf ein Exponieren von Relikten der Vergangenheit verzichten und dem Besucher dennoch eine Begegnung mit *Geschichte* ermöglichen.<sup>158</sup> Auch wenn man Letztgenanntes (noch) als Sonderfall abtun mag, ist man hinsichtlich des Bestimmungsversuches dann wieder auf jenen von Rohlfes verwiesen. Von historischen Museen und historischen Ausstellungen soll jedoch im Folgenden bereits dann gesprochen werden, wenn in ihnen die Möglichkeit gegeben ist, einen wie auch immer gearteten Zugang zu *Geschichte* zu eröffnen. Diese Bestimmung mag ausreichen, um das historische Museum als Institution der Geschichtskultur auszuweisen, indem man es schlicht als Möglichkeitsraum geschichtskultureller Praxis fasst. Reicht sie aber aus, um die historische Ausstellung per se auch als geschichtskulturelles Medium auszuweisen? In idealtypischer Weise lassen sich in der Ausstellungspraxis primär ästhetische

---

<sup>154</sup> Rohlfes, Joachim (2005): *Geschichte und ihre Didaktik*. 3., erw. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 304.

<sup>155</sup> Rohlfes Ausführungen machen deutlich, dass es vor allem Kultur- und Sozialgeschichte (Alltags- und Mikrogeschichte) ist, die dem Besucher als Sachbereiche von Geschichte begegnen. Dies stellt auch von Borries (2006) heraus, wenn er schreibt: „Wer Sozial- und Mentalitätsgeschichte nicht für die eigentliche ‚Allgemeine Geschichte‘ hält, sollte mit Museen zurückhaltend verfahren“ (S. 100).

<sup>156</sup> Michler, Andreas (2004): *Museum und Ausstellung*. In: Waltraud Schreiber (Hg.): *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*. 2., erw. Aufl. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 597–613, Zitat S. 598.

<sup>157</sup> Vgl. Michler, Andreas (2004): *Museum und Ausstellung*, S. 598.

<sup>158</sup> Zu denken ist hier vor allem an Ausstellungsarrangements, die ausschließlich auf sogenannte Lesetapeten setzen.

von kontextualisierenden Präsentationsformen scheiden. Eine primär ästhetische, die oftmals mit dem Konzept der Kunst arbeitet und die Exponate dann der Funktionslogik des Werkes<sup>159</sup> unterstellt, belässt „Geschichte im Rohzustand“<sup>160</sup>, wohingegen eine kontextualisierende (Re-)Konstruktion „räumlich (und zeitlich) nicht-präsente[r] reale[r] Realität“<sup>161</sup> betreibt. Die jeweilig erzeugte Asymmetrie und jeweilig erzeugten Unterordnungsverhältnisse der fünf Dimensionen der Geschichtskultur, wie sie Rüsen benennt,<sup>162</sup> markieren bei diesen geschichtskulturellen Objektivationen dann den eigentlichen Unterschied. Lässt aber eine primär ästhetische Präsentationsform nicht die redimensionierende und rekontextualisierende Tiefe vermissen, die ihr den Status einer geschichtskulturellen Objektivation verleihen würde? Liegt hier wirklich eine „aus Zeugnissen erstellte, auswählende und deutende Rekonstruktion“<sup>163</sup> der Vergangenheit vor? Die Antwort müsste lauten: nein. Die nötige Tiefe, in diesem Sinne geschichtskulturell objektiviert, wird sie erst durch die Besucher (Publika) oder Kontextualisierungshinweise verbaler Art (z. B. in Form einer Besucherführung (Professionen)).<sup>164</sup> Die soziale Besuchs- und Vermittlungssituation ist es in diesen Fällen, die Entäußerungen, Objektivationen oder Artikulationen hervorbringt, die geschichtskulturell gefasst werden können. Damit ist die Hinführung in klärender Absicht zu beschließen. Sie verlieh den historisch wie geschichtskulturell gefassten Museen (Institution) und Ausstellungen (Medien) ein Mehr an Kontur, die neben Museumsbesuchern (Publika) und Disziplinen, denen das Museum als Forschungs- und Tätigkeitsfeld gilt (Professionen), nun die Elemente der *musealen Geschichtskultur* bilden. Wendet man die

---

<sup>159</sup> Geschieden wurden Werk, Zeuge/Quelle und Exemplar. Zum besseren Verständnis siehe Teil VI, Kap. 2.6 Exposition, Inszenierung und Vermittlung von materieller Religion.

<sup>160</sup> Rohlfes, Joachim (2005): Geschichte und ihre Didaktik, S. 303.

<sup>161</sup> Schärer, Martin R. (2003): Die Ausstellung. Theorie und Exempel. München: Müller-Straten (Reihe Wunderkammer, Bd. 5), S. 88.

<sup>162</sup> In Abrede gestellt ist damit nicht, dass es dem Erfassen des Phänomens *Geschichtskultur* zuträglich wäre, wenn neben der kognitiven, der ästhetischen, der politischen, der moralischen und der religiösen Dimension weitere Dimensionen ausgewiesen werden würden. Kohler (2016, S. 48–49) zeigt auf, inwiefern sich einzelne Dimensionen in der historischen Ausstellung verwirklicht zeigen. Die ästhetische Dimension ziele auf die ihre spezifisch sinnliche Wahrnehmungsqualität ab, die politische Dimension werde vor allem in der politisch-ideologischen Ausrichtung der Sammlungs- und Ausstellungskonzepte deutlich, die kognitive Dimension sei durch die wissenschaftlichen Grundlagen gegeben, die der Konzeption und Gestaltung zugrunde liegen und die kommerzielle Dimension, bei Rüsen nicht enthalten, trete im Hinblick auf die Vermarktungsfähigkeit und den Event-Charakter der Ausstellung zutage.

<sup>163</sup> Jeismann, Karl-Ernst (1997): Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 42–44, Zitat S. 42.

<sup>164</sup> Dies setzt natürlich voraus, einer ausschließlichen Konzeptualisierung der Exponate zu Kunst(werken) nicht zu folgen, auch wenn die Ausstellungsintention dies vorgibt.

Rüsen'schen Dimensionen der Geschichtskultur vom Anthropologischen nun ins Heuristische, und legt sie auf die museale Geschichtskultur an, dann offenbart sich eine zentrale geschichtsdidaktische Leerstelle, die im Nichtbedenken der ‚religiösen Dimension‘ entlang all dieser Elemente und in ihrer Interferenz zu den anderen Dimensionen besteht. Diese zu füllen, hat der vorliegenden Arbeit als Desiderat zu gelten, insofern damit die eigenen und disziplinären Grundlagen erst geschaffen sind, um konzeptionelle Aussagen zum historischen Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum treffen zu können, die dem in Rede stehenden Gegenstandsbereich gerecht werden.

Der folgende Schritt der Näherung nimmt sich der domänenspezifischen (Lern-)Medien des historischen Lernens an. Auswahlentscheidungen sind an dieser Stelle unerlässlich. Diese werden auf der Grundlage des denkenden Ordners der Bestände in Ausstellungen anhand der geschichtswissenschaftlichen Terminologie unter Einbezug des Kriteriums *Quantität* zu treffen sein. Die Reflexionsgrundlage bilden in der Folge dann fachdidaktische Überlegungen zum quellengestützten historischen Lernen an Sach- und Bildquellen.

### **3. Quellengestütztes historisches Lernen**

Die (Lern-)Medien des historischen Lernens wären mit Pandel über ihre Unterscheidung in (historische) Quellen, (historiographische) Darstellungen und Imaginationen zu fassen.<sup>165</sup> Mit Pandel wären Quellen als Objektivierungen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns und Leidens zu bestimmen, die in der Vergangenheit entstanden sind und einer ihr nachfolgenden Gegenwart vorliegen.<sup>166</sup> Diese lassen sich ihrerseits wieder kategorisieren. In der Geschichtsdidaktik gebräuchlich ist die Einteilung in die Quellengattungen *Sach-, Bild- und Textquelle*. Der Begriff *Darstellung* wird nach Pandel als Synonym für die Gattungsbezeichnung *Geschichtsschreibung* gebraucht.<sup>167</sup> Verortet man Quellen und Darstellungen entlang des seinen Anfang in der historischen Frage findenden historischen Erkenntnisprozesses, so ließe sich mit den Worten Manfred Pretz prägnant festhalten: „Quellen beantworten unsere Fragen an

---

<sup>165</sup> Siehe Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik, S. 274–281.

<sup>166</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen (2006b): Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte), S. 11 (zit. n. Spieß 2014, S. 16).

<sup>167</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen (2006c): Darstellung. In: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl., S. 41–42, hier S. 41.

die Vergangenheit, Darstellung[en] fassen die Antworten zusammen<sup>168</sup>. Quellen stellen also den Erkenntnisgrund und Darstellungen die interpretativen, narrativen und erörternden Objektivierungen historischer Erkenntnis dar. Diese Differenzierung von Quelle und Darstellung sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass Darstellungen ihrerseits selbst wieder zu Quellen werden können. Wie z. B. auch Sauer festhält, sind sie es aber dann nicht für die dargestellte Zeit, sondern für ihre Entstehungszeit.<sup>169</sup> Mit der geschichtswissenschaftlichen Differenzierung zwischen Quelle und Darstellung sind folglich die „fundamentale[n] erkenntnistheoretische[n] Unterschiede“<sup>170</sup> benannt, die wiederum eine dritte Gruppe scheiden lässt, die jene Objektivierungen und Materialisierungen subsumiert, „die nicht der wissenschaftlichen Rationalität folgen.“<sup>171</sup> Gemeint sind Imaginationen, also geschichtskulturelle Objektivierungen, die fiktive Anteile enthalten.

Betrachtet man nun die (Lern-)Medien des historischen Lernens unter Beibehaltung der soeben getroffenen Kategorisierung in dem für die vorliegende Arbeit relevanten Lernkontext Museum, so lassen sich die vorzufindenden Dinge in Expositum zumeist (auch) als Quellen<sup>172</sup> bestimmen, wohingegen die Ausstellungen selbst als Darstellungen oder Imaginationen. Gilt das Augenmerk nun den als Quellen zu bestimmenden Exponaten, so ergibt eine Einteilung nach Quellengattungen unter quantitativen Gesichtspunkten folgenden Befund: In den Ausstellungen dominieren Sach- und Bild- vor Textquellen. Das soeben Festgehaltene leitet nun die Auswahlentscheidung. Dem quel-

---

<sup>168</sup> Pretz, Manfred (2014): Woher wissen wir etwas über die Vergangenheit? (6. Klasse). In: Internetseite des Histoproblogs. Online verfügbar unter <https://histoproblog.org/2014/01/25/woher-wissen-wir-etwas-uber-die-vergangenheit-6-klasse/>, zuletzt geprüft am 19.04.2017, o. S.

<sup>169</sup> Vgl. Sauer, Michael (2013): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 11. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 179.

<sup>170</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik, S. 274.

<sup>171</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik, S. 274.

<sup>172</sup> Übergangen ist bei dieser Feststellung die Funktionslogik, der die Dinge in der konkreten Ausstellung unterstehen. Diese war durch die heuristische Trias *Exemplar, Zeuge/Quelle* und *Werk* zu fassen. Bei der Exposition ist diese Funktionslogik den Kuratoren und Ausstellungsmachern überantwortet. Dies bedeutet auch, dass die Dinge nicht Werk, Zeuge/Quelle oder Exemplar sind, sondern in der inszenatorischen Exposition zu solchen gemacht werden. Übergeht man diese Überantwortung und argumentiert von der Warte eines Historikers, dass alles Quelle sein kann, was er dazu macht (vgl. Rohlfes 2005, S. 79), dann lässt sich der Befund aufrechterhalten. Gewiss werden auch Darstellungen exponiert. Die Art der Fragestellung entscheidet aber auch hier, ob diese zur Quelle werden. Gewiss ist eine nicht unbeträchtliche Anzahl der Exponate auch als Imaginationen (z. B. Illustrations- bzw. Illusionsbilder oder Modelle bzw. Nachbildungen) zu fassen. Das Kriterium *Quantität* bleibt im Folgenden aber auswahlentscheidungsleitend.



lengestützten historischen Lernen, das Sach- und Bildquellen bedenkt, gilt im Folgenden nun die Aufmerksamkeit. Zunächst ist der Stand der geschichtsdidaktischen Forschung nach Quellengattungen getrennt vorzustellen. Daran ist eine Analyse der wenigen Unterrichtsbeispiele anzuschließen, bei der das sach- oder bildquellengestützte historische Lernen Objekte einer ‚vergangenen‘ materiellen Religion zum zentralen Gegenstand des historischen Lernens erhebt.

### 3.1 Sach- und bildquellengestütztes historisches Lernen

Quellenarbeit hat sich als „fachspezifische Erfordernis“<sup>173</sup> schulischer Geschichtsvermittlung mittlerweile durchgesetzt. Die Hinwendung zu den Quellen legitimiert sich aus geschichtstheoretischen, pädagogischen und politischen Erwägungen.<sup>174</sup> Das, in all der Argumentation Kulminierende wäre mit der Feststellung gegeben, „daß [Quellenarbeit; Anm. F. P.] der beste, wenn nicht einzige Weg ist, um die Herkunft, die Zuverlässigkeit, die Reichweite unseres Wissens von der Vergangenheit zu ermessen.“<sup>175</sup> Grundsätzliche Debatten über den Umgang mit und den Einsatz von Quellen innerhalb historischer Lehr- und Lernprozesse klangen um die Jahrtausendwende ab.<sup>176</sup> Quellenorientierung avancierte „zu den wenigen fast völlig unumstrittenen Grundprinzipien schulischer Geschichtsvermittlung“.<sup>177</sup> Diesem Prinzip ist aber noch ein weiteres enthalten: nämlich das der Wissenschaftsorientierung. Was es gegenwärtig heißt, das eine im anderen im Kontext einer Pragmatik für die Vermittlung von Vergangenheit/Geschichte bedacht zu haben, weiß Pandel unter Rekurs auf Friedrich J. Lucas zu benennen, wenn er schreibt:

„Die Schüler sollten ‚more historico‘ arbeiten, *nach Art* des Historikers und nicht *wie* ein Historiker. Sie sollen durch Selbsttätigkeit erfahren, wie Geschichtswissenschaft ‚funktioniert‘ und wie Geschichte ‚gemacht‘ wird. Im Archiv nach Quellen suchen,

---

<sup>173</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2011b): Quellenarbeit im Geschichtsunterricht heute. In: Internetseite des Niedersächsischen Geschichtslehrerverbands. Online verfügbar unter [http://www.vgd-nds.de/docs/Pandel\\_Quellenarbeit\\_3.11.11.pdf](http://www.vgd-nds.de/docs/Pandel_Quellenarbeit_3.11.11.pdf), zuletzt geprüft am 25.04.2017, o. S.

<sup>174</sup> Siehe ausführlicher hierzu etwa Spieß, Christian (2014): Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen. Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 8), S. 25–33.

<sup>175</sup> Rohlfes, Joachim (2005): Geschichte und ihre Didaktik, S. 280.

<sup>176</sup> Pandel (2011b, o. S.) sieht die Spanne zwischen 1975 bis 2000 als Zeit der geschichtsdidaktischen und unterrichtspraktischen Auseinandersetzung mit Quellen im Geschichtsunterricht.

<sup>177</sup> Spieß, Christian (2014): Quellenarbeit im Geschichtsunterricht, S. 13. Pandel (2013) gilt es sogar als *das* methodische Prinzip schlechthin, dass „so fundamental geworden [ist], dass es gar nicht mehr als ein Prinzip unter anderen wahrgenommen wird“ (S. 331). Entsprechend verzichtet Pandel in seiner *Theorie für die Praxis* darauf, es gesondert unter den Prinzipien, an denen das historische Lernen orientiert wird, aufzuführen.

Quellen kritisch lesen, sie interpretieren, Fachtexte verstehen, Geschichte schreiben.“<sup>178</sup>

An Pandels Zitat lässt sich die Einsicht gewinnen, dass Orientierung an der Wissenschaft nicht deren vollständige Imitation in Inhalt und Methode heißen muss und kann. Das ‚Nichtmüssen‘ ergibt sich aus dem Bewährungsfeld des historischen Lernens. Für die wenigsten Schüler wird es der Tätigkeitsbereich historischer Forschung sein. Erblickt man in der Geschichtskultur das zentrale Bewährungsfeld, so wären Bemühungen etwa als wichtiger einzustufen, die auf deren mündige Teilhabe zielen.<sup>179</sup> Das ‚Nichtkönnen‘ ergibt sich hingegen aus der Tatsache, dass das historische Lernen den Methodenreichtum historischer Forschung in der Praxis gar nicht abzubilden vermag. Pandel hält hierzu fest:

„Von den meisten Methoden der historischen Forschung kommt im Unterricht nichts an. Um nur einige Methoden zu nennen: Multivariate Statistik, Zeitreihenanalyse, Strukturerkennungsverfahren, Ereignisanalyse, Psychographie und Prosopographie. Die Methoden der Spezialdisziplinen wie Wirtschaftsgeschichte und Psychohistorie sind hier gar nicht erwähnt.“<sup>180</sup>

Wenn Quellenarbeit mit historischen Erkenntnisprozessen vertraut machen will, dann ist in Pandels Zitat aber auch der Fingerzeig an die eigene Disziplin enthalten, dass sich in Teilen der zu Selbsttätigkeit anleitenden Methoden eben doch das Prinzip *Wissenschaftsorientierung* erhalten muss.<sup>181</sup>

Wie sich auf der Ebene der Pragmatik ein quellen- wie wissenschaftsorientiertes historisches Lernen an einzelnen Quellengattungen in seiner theoretischen Reflexion konkretisiert, gilt es, beginnend mit der Gattung *Sachquelle*, nun zu erörtern.

---

<sup>178</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2011b): Quellenarbeit im Geschichtsunterricht heute (Literaturverweis auf Lucas fehlt; Hervorh. im Orig.), o. S.

<sup>179</sup> Siehe auch Wilfert, Christoph (2016): Diskussionszusammenfassung zum Vortrag von Bernd Schönemann, S. 66–67.

<sup>180</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2011b): Quellenarbeit im Geschichtsunterricht heute, o. S.

<sup>181</sup> Pandel (2011b) hält hierzu fest: „Fachspezifische Denkmethode wurden – vor allem unter dem Einfluss des Prinzips Handlungsorientierung – mit Unterrichtsmethoden vermischt. Schüler mit ihren Körpern eine Szene in einer Bildquelle nachstellen zu lassen, ist ebenso wenig eine fachspezifische Denkmethode wie die Auseinandersetzung mit ‚Quellen in Form einer Fishbowl-Diskussion‘“ (o. S.).

### **3.1.1 Historisches Lernen an Sachquellen**

Zu Medien des historischen Lernens werden Sachquellen im Geschichtsunterricht allzu selten. Dort „spielen [sie] nur eine sehr bescheidene Rolle.“<sup>182</sup> Mit einer nicht von der Hand zu weisenden Berechtigung dominiert hier der Einsatz von Textquellen.<sup>183</sup> Sieht man in der kulturellen Lebenswelt und der Teilhabe am geschichtskulturellen Diskurs der Gegenwart die zentralen Bewährungsfelder des historischen Bewusstseins, dessen Förderung sich das historische Lernen in reflektierender und (selbst-)reflexiver Ausformung verschreibt, mag die Marginalisierung in der Praxis jedoch in Verwunderung setzen, da sich die Lernenden mit Sachquellen in diesen Feldern noch am ehesten konfrontiert sehen.<sup>184</sup> Diese Einsicht kann unter anderem auch geltend gemacht werden, wenn man sich die verstärkte Hinwendung zur Gattung der Sachquelle seitens der Geschichtsdidaktik in den letzten Jahren erklären möchte. Lücken, die im Fehlen einer umfassenden Methodik für den Einsatz von Sachquellen im Geschichtsunterricht oder einer Gattungssystematik bestanden, wurden mittlerweile, durch die Monographie Heeses etwa, größtenteils geschlossen.<sup>185</sup> Bevor man sich nun dem Für und Wider eines Einsatzes von Sachquellen beim historischen Lernen und systematischen Ansätzen ihrer Aneignung in unterschiedlichen Lernkontexten zuwendet, scheint die Frage berechtigt, was als Sachquelle eigentlich zu gelten hat. Die Antworten der Fachvertreter hierzu sind nicht einheitlich. Zudem existieren Alternativbegriffe.<sup>186</sup> Eine prägnante

---

<sup>182</sup> Sauer, Michael (2013): *Geschichte unterrichten*, S. 203.

<sup>183</sup> Pandel (1997c) sieht einen maßgeblichen Grund ihrer Bevorzugung darin begründet, „daß Bilder und Gegenstände erst in Sprache transformiert werden müssen, schriftliche Quellen aber bereits Sprache sind“ (S. 430). Heese (2005) lässt dies als nur scheinbaren Vorteil gelten, wenn er entgegnet, „dass [auch] textliche Quellen wie die Bild- und Sachquellen unter uns heut wenig vertrauten Umständen entstanden sind. Sie bedürfen also nicht weniger der genauen Analyse und Interpretation“ (S. 14).

<sup>184</sup> Zu dieser Einschätzung gelangt auch Thorsten Heese (2007, S. 11). Auch Dietmar von Reeken (2014) macht auf denselben Sachverhalt aufmerksam, wenn er schreibt: „Gegenständliche Quellen spielen demgegenüber eine geringe Rolle [...] und dies, obwohl Menschen außerhalb der Schule eher damit in Berührung kommen als z. B. mit Textquellen: Auf jedem Gang durch eine Stadt begegnet man historischen Bauwerken und Denkmälern, auf Reisen besucht man Kirchen, Schlösser oder archäologische Ausgrabungen, im Museum gibt es alte Bilder oder Objekte zu besichtigen und in der Familie werden auf dem Dachboden diverse Gegenstände und Erinnerungsobjekte aufbewahrt“ (S. 144). Die Argumentation von Reekens ist geeignet, um auf einen anderen Sachverhalt aufmerksam zu machen: Der Prototyp eines aus einer bildungsnahen Familie der bürgerlichen Mittelschicht entstammenden Lernenden ist überdauernd Maßstab fachdidaktischer Reflexionen für eine Pragmatik für die Vermittlung von Geschichte/Vergangenheit.

<sup>185</sup> Siehe Heese, Thorsten (2007): *Vergangenheit „begreifen“*. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Methoden historischen Lernens).

<sup>186</sup> Heeses (2007, S. 30) Sichtungen ergeben die folgenden: gegenständliche Quelle, dingliche, materiale bzw. materielle, haptische, sachliche, taktile Quelle, Sachzeugnis und Realienquelle.

Definition gibt Dietmar von Reeken, der Sachquellen als „Objekte der materiellen Kultur vergangener Zeiten“<sup>187</sup> fasst. Ähnlich lautende Definitionen, die auch den Begriff *materielle Kultur* einbringen, lassen sich bei Heese und Stadtmüller finden.<sup>188</sup>

#### 3.1.1.1 Kategorisierung von Sachquellen

Im Gegensatz zu Text- und Bildquellen hält die Geschichtsdidaktik für diese Gattung noch keine ausgefeilte Systematik bereit. Kategorien ihrer Systematisierung liegen aber bereits vor. Bei Heese geben sie sich am umfangreichsten. Dieser scheidet Sachquellen nach den Doppelkategorien *Artefakt – Relikt*, *Sammelgut – Zufallsfund*, *Monument – Dokument*, *Mobilien – Immobilien*, *unmittelbare Verfügbarkeit – mittelbare Verfügbarkeit*, *Einzelobjekt – Ensemble* und *Original – Replikat*.<sup>189</sup> Mit Artefakten sind bei Heese die von Menschenhand geschaffenen Dinge gemeint, mit Relikten die „natürliche[n] Hinterlassenschaft[en]“<sup>190</sup>. Unter die Rubrik ‚Sammelgut‘ fallen jene Dinge, die der Musealisierung unterstanden, wohingegen unter der Rubrik ‚Zufallsfund‘ jene Dinge zu subsummieren wären, die die Zeit überdauerten, obwohl sie diesem intentionalen Vorgang nicht unterstanden. Bei Dokumenten handelt es sich um als Sachquellen fungierende Dinge, die „nicht bewusst hergestellt [wurden], um in der Zukunft von Vergangenen zu künden“<sup>191</sup>, wohingegen Monumente „mit Absicht hergestellt [wurden], um in späteren Zeiten über die vergangene Gegenwart Zeugnis abzulegen“<sup>192</sup>. Mit der Doppelkategorie *Mobilien – Immobilien* trennt Heese bewegliche von unbeweglichen Sachquellen.<sup>193</sup> Unmittelbare Verfügbarkeit ist bei denjenigen Sachquellen gegeben, die „[l]eicht zu bekommen sind“<sup>194</sup>, um sie im Klassenzimmer einzusetzen, mittelbare Verfügbarkeit besteht bei denjenigen Sachquellen, die für den Unterricht „nicht, kurz oder nur indirekt genutzt werden können.“<sup>195</sup> Gemeint sind hier vor allem

---

<sup>187</sup> Reeken, Dietmar von (2006): Sachquelle. In: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl., S. 156–157, Zitat S. 156.

Erwähnung findet bei Heese (2007, S. 11) auch der Begriff *Sachkultur*. Wie die Begriffe *Sachkultur* und *materielle Kultur* sich zueinander verhalten, ist in Teil V, Kap. 1.2 dargelegt.

<sup>188</sup> So bestimmt Heese (2007) Sachquellen als „Objekte einer vergangenen materiellen Kultur“ (S. 31) und Stadtmüller (2004) als „Zeugnisse der materiellen Kultur des Menschen“ (S. 441).

<sup>189</sup> Vgl. Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 39–50.

<sup>190</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 43.

<sup>191</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 45.

<sup>192</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 46.

<sup>193</sup> Vgl. Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 47.

<sup>194</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 48.

<sup>195</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 48.

immobile Objekte (historische Bauwerke, Denkmäler) und Museumsdinge. Die Doppelkategorie *Einzelobjekt – Ensemble* scheidet einzelne Sachquellen von Gesamtheiten von Sachquellen, die als Einheiten wahrgenommen werden. Zu Ensembles zählt Heese etwa Friedhöfe und Denkmäler.<sup>196</sup> Die letzte Doppelkategorie scheidet Sachquellen nach Originalen und Replikaten (Kopien, Nachbildungen).

### 3.1.1.2 ‚Stärken‘ der Sachquellen und Herausforderungen bei ihrem Einsatz

Die Frage nach dem Für und Wider eines Einsatzes von Sachquellen beim historischen Lernen bemisst sich an den ‚Stärken‘ und ‚Schwächen‘, die ihnen von Fachseiten attestiert werden. Diese gilt es im Folgenden darzustellen. Als größtes Defizit wird die vermeintliche ‚Stummheit‘ von Sachquellen erachtet. Diese resultiert einerseits daraus, dass sie die einstigen Seins-, Funktions- und Bedeutungszusammenhänge, die sich mit ihnen verbanden oder mit ihnen in Verbindung gebracht werden, unmittelbar dinglich nicht oder nur fragmentarisch selbst zur Anschauung bringen können, andererseits daraus, dass sie als Lernmedien den originären pragmatischen Strukturen, den Aktivitätssphären, in die sie einst eingebettet waren, im Falle ihrer Musealisierung zumeist entzogen sind.<sup>197</sup> Sie auf ihre historische Aussagekraft hin zu befragen, ist dann weit mehr ein mittelbares denn unmittelbares Unterfangen. Soll mit und an ihnen etwas ausgesagt werden, soll mit ihnen dennoch Kenntnis über die Vergangenheit gewonnen werden, heißt das für das sachquellengestützte historische Lernen, sie ‚zum Sprechen zu bringen‘. Dies geschieht in Form ihrer historischen (Re-)Kontextualisierung. Da Sachquellen nun aber zumeist „nicht in aufbereiteter Form vor[liegen]“<sup>198</sup>, ist diese immer dann von Lehrern und Schülern in Gänze zu leisten. Die Arbeit an Sachquellen gibt sich dann als „aufwändige Recherchetätigkeit“<sup>199</sup>. Diese nimmt nicht nur Zeit in Anspruch, sondern setzt im Fortgang auch Kompetenzen im Bereich der Beurteilung und Interpretation von Sachquellen voraus. Diese seien von Reeken zufolge bei Geschichtslehrern häufig nur schwach entwickelt.<sup>200</sup> Falls der Schritt der Aufbereitung von anderer Stelle bereits geleistet wurde, was vor allem bei mittelbar verfügbaren Sachquellen wie Museumsdingen und immobilien Objekten der Fall sein kann, ist zudem

---

<sup>196</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 49.

<sup>197</sup> Dies betrifft vor allem mobile Sachquellen, weniger immobile.

<sup>198</sup> Sauer, Michael (2013): Geschichte unterrichten, S. 204.

<sup>199</sup> Reeken, Dietmar von (2014): Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen, S. 148.

<sup>200</sup> Vgl. Reeken, Dietmar von (2014): Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen, S. 148. Heese (2007, S. 202) attestiert diesbezüglich ebenso eine defizitäre Lehrerausbildung.

nicht gesagt, dass sich dieser an geschichtsdidaktischen Intentionalitäten ausrichtete.<sup>201</sup> Wenn immer historische Kontextualisierungen an Sachquellen vorgenommen werden, was nicht weniger heißen will, als „die Entstehungsbedingungen, Ereignis-, und Gesellschaftszusammenhänge, Verwendungsweisen, Symbolbedeutungen sowie die Rezeptionsgeschichte der Quellen historischer Erkenntnis“<sup>202</sup> bestimmt zu haben, setzt die Fragmentarik der Überlieferung schließlich Grenzen. Eine weitere Herausforderung liegt in ihrer oftmals nur mittelbar gegebenen Verfügbarkeit. Mit anderen Worten: Stehen für ein zu behandelndes Thema im Unterricht auch geeignete Sachquellen zur Verfügung?<sup>203</sup>

Den attestierten ‚Schwächen‘, die der Sachquelle als Quelle gefasst zukommen, lassen sich jedoch attestierte ‚Stärken‘ entgegenstellen, wenn man sie als Lernmedium fasst. In diesen begründet sich ihr eigentliches geschichtsdidaktisches Potential. Stellen Fachvertreter die Stärken der Quellengattungen heraus, begründen also ihr Potential, so tun sie dies in aller Regel, indem sie auf Dingtheorien rekurrieren, die innerhalb des (deutschen) Museumdiskurses einflussreich sind. So zeigt sich bei Heese dann die lerntheoretische Dimension von Sachquellen durch ihre „Gegenständlichkeit und Materialität (Haptik), ihre sinnliche Qualität (Ästhetik), ihre Aura (historische Authentizität) und Anmutung[squalität; Anm. F. P.] (Emotionalität) gekennzeichnet“<sup>204</sup>. Benannt wären damit zugleich die „besondere[n] Qualität[en] dieser Quellengattung“<sup>205</sup>, die sich

---

<sup>201</sup> Was dies in Bezug auf den für diese Arbeit relevanten Gegenstandsbereich *materielle Religion* meint, ist in Teil VI, Kap. 2.6 dargelegt.

<sup>202</sup> Urban Andreas (2006): Kontextualisierung. In: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl., S. 108–109, Zitat S. 108.

<sup>203</sup> Folgt man Heese, so ließe sich die Frage mit höherer Wahrscheinlichkeit bejahen, wenn man die unmittelbare Verfügbarkeit durch Basissammlungen in Form von Quellen-/Materialpools, -kisten, -koffern oder Schulmuseen erhöht. Ebenso bieten sich Museumsbesuche an, bei der nicht ganze Ausstellungen konsumiert werden, sondern gezielt *eine* geeignete, ihnen enthaltene Sachquelle zum Lernmedium wird. Heese verweist schließlich noch darauf, dass sich die Suche nach geeigneten Sachquellen auch den Schülern überantworten lässt.

<sup>204</sup> Heese, Thorsten (2014): Außerschulische Lernorte im Geschichtsunterricht: Das Museum. In: Bärbel Kuhn (u. a.) (Hg.): Geschichte erfahren im Museum. St. Ingbert: Röhrig Univ.-Verl. (Historica et Didactica: Fortbildung Geschichte, Bd. 6), S. 13–22, Zitat S. 15. Wenngleich sich Heeses Ausführungen hier auf die Museumsdinge beziehen, waren sie den *Lerntheoretischen Grundlagen für den Einsatz von gegenständlichen Quellen* in gleicher, aber ausführlicher erörternder Form enthalten (siehe Heese 2007, S. 11–26). Einige Aspekte innerhalb der lerntheoretischen Dimension bedürfen ihrer Erläuterung. Heese (2007) zufolge erzeugen „Authentizität, Echtheit, Originalität, Einzigartigkeit [...] eine Aura, die auf der geschichtlichen Zeugenschaft des Gegenstandes beruht“ (S. 21). Die Anmutungsqualität wäre mit Heese (2007) durch ihre Qualität des Haptischen, Ästhetischen und Authentischen bestimmt, die „eine besondere emotionale Nähe zwischen dem historischen Überrest und den Menschen, die diesen in der Gegenwart gegenüberreten“ (S. 24), erzeugt.

<sup>205</sup> Sauer, Michael (2013): Geschichte unterrichten, S. 204.

apostrophiert wie folgt lesen: unmittelbar, dreidimensional, konkret, real, anschaulich, rätselhaft, authentisch, originär, einzigartig, echt, anmutig und auratisch, multisensorisch, ästhetisch, motivational und emotiv wirksam. Mehr als andere Quellengattungen ermöglichen Sachquellen dadurch ein alle Sinne einbeziehendes Lernen. Das primär durch Texte und Sprache vermittelte historische Lernen erfährt durch den Einbezug von Sachquellen Erweiterung um andere Sinne. Allein durch ihre haptische Präsenz, ihr unmittelbares dreidimensionales Zugegensein, sind sie (theoretisch) olfaktorischer und taktiler Wahrnehmung zugänglich, zu denen in erster Linie Arbeitsformen anleiten, die dem Prinzip *Handlungsorientierung* folgen.<sup>206</sup> Ihr fragmentarischer Charakter, im Sinne ihres mangelnden Vermögens, Abwesendes unmittelbar selbst zur Anschauung zu bringen, lässt sie als Quelle schwieriger zugänglich erscheinen. Als Lernmedium erweist sich dieser in Verbund mit ihrer Authentizität laut Heese als „Pfund“, mit dem gewuchert werden kann.<sup>207</sup> Der fragmentarische Charakter ist zentraler Impulsgeber für historische Neugier und Imagination. Er ist Motivationsanreiz historischer, an die Sachquelle gerichteter Fragestellungen. Er lässt die Sachquelle als „greifbares Rätsel“<sup>208</sup> erscheinen – ein Rätsel, das gelöst werden will. Er gibt die Problemstellung für das historische Lernen an Sachquellen vor. Er fordert den Einsatz domänenspezifischer Problemlösungsfähigkeiten ein, fordert wie fördert in diesem Sinne vor allem Methodenkompetenz. In der unterrichtspraktischen Umsetzung lässt er die Arbeitsform des entdeckend-forschenden Lernens<sup>209</sup> forcieren, die handlungsorientierte und analytisch-synthetische Verfahren kombiniert. Vor allem in Letzterem realisiert sich das Prinzip der Wissenschaftsorientierung, nicht nur in Anlehnung an deren Methodik, sondern ganz grundlegend über die zu gewinnende Einsicht, „was Quellen sind, welche historische Erkenntnismöglichkeiten“<sup>210</sup> sie „eröffnen, wo aber auch die Grenzen dieser Erkenntnis liegen.“<sup>211</sup> An der Sachquelle lassen sich folglich historische Forschungs- und

---

<sup>206</sup> Von Reeken (2014) hält hierzu fest: „Objekte können betrachtet [...], betastet, vermessen und gewogen werden, man kann sie (bei großen Objekten) um- und durchschreiten, kann unterschiedliche Temperaturen (z. B. in einer Kirche) fühlen, kann besondere Gerüche wahrnehmen“ (S. 145).

<sup>207</sup> Heese, Thorsten (2007): *Vergangenheit „begreifen“*, S. 28.

<sup>208</sup> Heese, Thorsten (2007): *Vergangenheit „begreifen“*, S. 16.

<sup>209</sup> Nach Pandel (2013, S. 338–339) sind entdeckendes und forschendes Lernen zu unterscheiden. Entdeckendes Lernen bestätigt bestehendes historisches Wissen, forschendes Lernen generiert historisches Wissen.

<sup>210</sup> Sauer, Michael (2013): *Geschichte unterrichten*, S. 205.

<sup>211</sup> Sauer, Michael (2013): *Geschichte unterrichten*, S. 205.

Erkenntnisprozesse nachvollziehen. Dies gelingt über das Einüben von Grundoperationen der Geschichtswissenschaft, namentlich die der Interpretation und die des Narrativierens.<sup>212</sup> In diesen Vorgängen können die Lernenden auch elementare Einsichten gewinnen. Eine dieser wäre, dass sie nicht historische Realitäten rekonstruiert haben, sondern nur Sichtweisen und Interpretationen von diesen. Die rekonstruierte Vergangenheit ist dann, wie Gerhard Schneider festhält, nicht die Wirklichkeit selbst, sondern nur die Interpretation von ihr.<sup>213</sup> Eine weitere wäre, dass die Erträge der Interpretation sich als gebrochenes, verzerrtes, perspektivisches, standort-, zeit-, dogma-, dikta- und interessen gebundenes Konstrukt erweisen, das seine Begrenzung durch den individuellen und historiographischen Kenntnisstand und die Fragmentarität der Überlieferung findet.<sup>214</sup> Im Lernprozess bestätigtes bestehendes wie generiertes historisches Wissen stellt dann nach Melanie Salewski ein gegenwärtiges perspektivisches Produkt dar, das auf historischen perspektivischen Wahrnehmungen beruht.<sup>215</sup>

### 3.1.1.3 Methodik des historischen Lernens an Sachquellen

Widmet man sich nun einzelnen Modellen zur Arbeit mit Sachquellen im Geschichtsunterricht, so ist die Unterrichtsmethodik Heeses vorzustellen, da sie bisherige in diesem Zusammenhang getätigte Überlegungen zu integrieren weiß. Die Arbeit mit Sachquellen gibt sich bei ihm als vierphasiger Weg.<sup>216</sup> Das Ziel eines Arbeitens mit Sachquellen

---

<sup>212</sup> Mit *Interpretation* wäre das Verfahren beschrieben, aus Objekten der materiellen Kultur vergangener Zeiten Sinn zu ‚entnehmen‘, mit *Narrativieren* das Erarbeiten einer narrativen Darstellung auf der Grundlage der an diesen als Quellen fungierenden Objekten gewonnenen historischen Erkenntnis (vgl. Pandel 2013, S. 253–254).

<sup>213</sup> Vgl. Schneider, Gerhard (2010): Gegenständliche Quellen. In: Hans-Jürgen Pandel, Ders. und Rainer Beddig (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 5., erw. Aufl. Düsseldorf: Schwann (Schwann-Handbuch, Bd. 24), S. 541–556, hier S. 547.

<sup>214</sup> Aus dieser Einsicht folgt weder eine Gleichwertigkeit aller geschichtswissenschaftlichen Aussagen noch „die allgemeine Relativität oder gar Beliebigkeit historiographischer Feststellungen“ (Rohlfes 2006, S. 13). Joachim Rohlfes (2006) hält in diesem Zusammenhang fest: „Gelegentlich gewinnt man den Eindruck, als gebe es in der Geschichtswissenschaft kaum noch so etwas wie verbindliche Wahrheitskriterien, als zerfließe alles in der Heterogenität und Relativität unterschiedlicher Perspektiven. [...] ‚Die Wahrheit‘ schlechthin wird kein seriöser Historiker für sich reklamieren wollen. Aber es gibt unterschiedliche Grade der Annäherung an diesen (idealen) Fixpunkt, über die die scientific community sehr wohl gültige Urteile abzugeben vermag. [...]. Die Gültigkeit fachlicher Richtigkeitsstandards ist eine kostbare Errungenschaft, die man nicht leichtfertig aufs Spiel setzen darf. Das scheinen manche Ausstellungsmacher, Geschichtstheoretiker und -didaktiker zu vergessen, wenn sie die Offenheit und Pluralität aller historiografischer Auslegungen zu einer letzten, nicht hintergehbaren Gegebenheit erheben. [...]. Multiperspektivität und Kontroversität sind unentbehrliche methodische Instrumente. Sie sind aber nur Mittel zum Zweck, nicht der Zweck geschichtswissenschaftlicher Arbeit selbst“ (S. 13).

<sup>215</sup> Vgl. Salewski, Melanie (2006): Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl., S. 128–129, hier S. 129.

<sup>216</sup> Heese überträgt hierbei das von Klaus Bergmann (2002, S. 9–20) entworfene Modell zur Bildinterpretation, das sich wiederum auf die Theorie von Erwin Panofsky stützt, auf die Gattung *Sachquelle*. Heeses Modell stellt aber kein eigentliches Verfahren zur Dinginterpretation dar, sondern eine Methodik zum Einsatz von als Sachquellen fungierenden Dingen im Geschichtsunterricht.



sieht Heese in der schrittweisen und für die Lernenden nachvollziehbaren Erforschung der Entstehungs- und Gebrauchsgeschichte sowie der historischen und soziokulturellen Strukturen.<sup>217</sup> Die erste Phase gilt dabei zunächst dem un gelenkten äußerlichen Wahrnehmen des Dings als Sachquelle unter Einbezug aller Sinne, dem eine Artikulation der Sinneseindrücke in Form von „Emotionen, Assoziationen, Fantasien und Imaginationen“<sup>218</sup> folgt. Das Erfassen der „haptisch-ästhetische[n] Qualität des dreidimensionalen Originals“<sup>219</sup> bildet die Grundlage für weitere Analysen. Die zweite Phase des Erschließens markiert den Übergang von der emotional-assoziativen Begegnung der ersten Phase zu einem kognitiven Frageprozess.<sup>220</sup> In dieser Phase ist die Sachquelle näher zu erschließen, indem der „Kontext ihrer Herstellung, Entstehung und Verwendung [...] geklärt [wird]“<sup>221</sup>. Da die Sachquelle darüber zumeist nur wenig selbst ‚aussagt‘, sind neben der Analyse intrinsischer Informationen, die sich am Ding ‚ablesen‘ lassen, auf Kenntnis- und Wissenszugewinn abzielende Recherchetätigkeiten zu vollziehen. Aus Literatur, Film und Internet abrufbares Wissen kann hinzugezogen, Zeitzeugen und Experten können befragt und/oder Vergleiche mit anderen Quellen und Materialien angestellt werden. Die dritte Phase des Erkennens löst sich stärker vom Objekt und sucht es in einem „erweiterten historischen Kontext ein[zuordnen]“<sup>222</sup>, indem „politische, kulturelle, soziale und wirtschaftliche Bezüge analysiert“<sup>223</sup> werden. Auch der gegenwärtige Kontext kann Einbezug erhalten, beispielsweise indem die Funktion des Objekts in der Gegenwart mit früheren Phasen seiner Nutzung und Verwendung in Vergleich gesetzt wird.<sup>224</sup> In der vierten Phase gilt es die in den vorhergehenden Pha-

---

<sup>217</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 89. So bestimmt, wäre bei ihm dann der Weg das eigentliche Ziel. Dies wäre aber verkürzt dargestellt. Ihm geht es auch um den, mit diesen Phasen korrespondierenden historischen Wissenserwerb und Erkenntnisgewinn einerseits, und den Kompetenzerwerb andererseits. Neben methodischer und narrativer Kompetenz sei eine Arbeit mit Sachquellen dem Erwerb einer „ästhetisch-visuelle[n] Kompetenz“ (S. 18) und generell dem Erwerb von „Schlüsselkompetenzen“ (S. 66) zuträglich. Erläuterung erfahren die von Heese ausgewiesenen Kompetenzen leider nicht.

<sup>218</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 89.

<sup>219</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 89.

<sup>220</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 91.

<sup>221</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 90.

<sup>222</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 91.

<sup>223</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 91. Heese verzichtet darauf, auch religiöse Bezüge aufzuführen. In einigen seiner Unterrichtsbeispiele stellt er sie jedoch heraus (siehe S. 104–114 und 129–139).

<sup>224</sup> Systematisiert man die in Phase zwei und drei vollzogenen Kontextualisierungen, so geht es mit den Worten von Reekens (2014) einerseits um den „Kontext der Quellen zur Zeit ihrer Entstehung bzw. Verwendung (einschließlich späterer Veränderungen, Umnutzungen usw.)“ (S. 149), andererseits um den heutigen „Kontext der Quellen (Aufbewahrungsort, Grund der Aufbewahrung/Erhaltung, heutige Nutzung usw.)“ (S. 149).

sen erzielten Ergebnisse zu sichern. Heese empfiehlt hierbei produktorientierte Verfahren, wie z. B. das Erstellen einer Broschüre, einer Wandzeitung oder einer Ausstellung, da sich mit ihnen narrative Kompetenz fördern lässt. Sucht man die einzelnen Phasen anhand von Leitfragen zu charakterisieren, so wären nach Heese die folgenden leitend:

1. Wie sieht der Gegenstand aus?
2. Wie funktioniert der Gegenstand?
3. Welche Bedeutung hat der Gegenstand?
4. Was lernen wir durch die Beschäftigung mit dem Gegenstand?<sup>225</sup>

Bei der unterrichtspraktischen Planung sind Heese zufolge vier kontextabhängige Ebenen<sup>226</sup> zu durchschreiten: Erstens die Ebene des Kontexts der unterrichtlichen Behandlung der Sachquelle, was auf eine Bedingungsanalyse verweist (einschließlich der Analyse der Lernortspezifik), zweitens die Ebene des Kontexts der Gegenwart, also die heutige Rolle und Funktion der Quelle (auch hier ist die Lernortspezifik zu beachten), drittens die Ebene des Kontexts der Vergangenheit, also die Re-Konstruktion der durchwanderten Kontexte im Objektitinerar beginnend mit der pragmatischen Erstumgebung, und viertens die Ebene der Kontextualisierung, also der „elementare[ ] Arbeitsprozess im Zuge der Quellenanalyse und Quelleninterpretation.“<sup>227</sup> Das zentrale Anliegen ist es dabei, die Sachquelle in diesen „unterschiedlichen Kontextebenen sichtbar und verstehbar zu machen.“<sup>228</sup>

### **3.1.2 Historisches Lernen an Bildquellen**

Im Folgenden ist der Forschungsstand darzulegen, die Bildquelle definitorisch zu fassen, sind ‚Stärken‘ und ‚Schwächen‘ dem Bild als Quelle und Lernmedium zuzuweisen und Ansätze des bildquellengestützten historischen Lernens bei der Darlegung des Forschungsstandes einzubringen.

---

<sup>225</sup> Vgl. Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 93.

<sup>226</sup> Vgl. Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 79–82 (unter Rekurs auf von Reeken (2014, S. 149).

<sup>227</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 81.

<sup>228</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 81.

Wendet man sich zunächst dem Forschungsstand zu, so fällt auf, dass die Geschichts-  
didaktik teils dabei nicht ihren eigenen vorstellt, sondern denjenigen der Geschichts-  
wissenschaft.<sup>229</sup> Beschrieben wird dann gemeinhin das seit dem ausgehenden 19. Jahr-  
hundert von großer Distanz geprägte Verhältnis zum Bild als Quelle ebenso wie die seit  
den 1990er Jahren wahrzunehmende Verringerung der Distanznahme.<sup>230</sup> Die ge-  
schichtsdidaktische Reflexion über den Einsatz von Bildern und das historische Lernen  
vor, an und mit Bildern im Geschichtsunterricht in den letzten Jahrzehnten hingegen  
ist durch folgende Entwicklungen geprägt: Mit Beginn der 1960er Jahre entstanden  
fachunspezifische unterrichtsmethodische „Regelsysteme“<sup>231</sup>. Bei diesen handelte es  
sich mehr oder weniger um Handreichungen, die darüber Aufschluss gaben, wie Lehr-  
kräfte den Einsatz von Bildern im Geschichtsunterricht strukturell gestalten sollen.<sup>232</sup>  
Seit den 1980er Jahren wurden den bestehenden Regelsystemen geschichtsspezifische  
Verfahren zur Bildinterpretation zur Seite gestellt, die sich nicht weniger normativ wie  
schematisch geben.<sup>233</sup> Diesen lag und liegt in aller Regel der ikonographisch-ikonolo-  
gische Dreischritt des Kunsthistorikers Erwin Panofsky<sup>234</sup> zugrunde.<sup>235</sup> Da kunsthistori-  
sche und historische Erkenntnis- und Forschungsinteressen nun aber nicht dieselben  
sind,<sup>236</sup> bedurfte es der Modifikation des ursprünglich kunsthistorischen Schemas.

---

<sup>229</sup> Siehe etwa bei Grafe, Günther-Arndt und Hinrichs (2014, S. 103–105) oder Sauer (2000, S. 11–14).

<sup>230</sup> Der „Trend, sich Bildern *als Quellen* zuzuwenden“ (Lange 2011, S. 13; Hervorh. im Orig.), wird hierbei als Ausdruck einer kulturwissenschaftlichen Neuausrichtung der Geschichtswissenschaft gewertet. Die Frage, inwieweit die „Verkulturwissenschaftlichung“ (Vowinkel 2007, S. 393) der Geschichtswissenschaft inzwischen vorangeschritten ist und sich die mit unterschiedlichen *turn*-Begriffen gefasste sogenannte kulturalistische Wende auch hier bereits vollzogen hat, ist an dieser Stelle nicht aufzuwerfen. Als Indikator eines sich vollziehenden Wandels wird hierbei vielfach der 46. Deutsche Historikertag im Jahre 2006 mit dem Rahmenthema ‚Geschichtsbilder‘ gewertet (so Pandel (2008, S. 30) oder Lange (2011, S. 13)).

<sup>231</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 113.

<sup>232</sup> Einen Überblick geben Hamann (2007, S. 19) und Pandel (2008, S. 113–114).

<sup>233</sup> Während die Unterrichtsmethodik darüber Aufschluss gibt, wie der Lehrer das Bild im Unterricht einsetzen kann/soll, beziehen sich Verfahren der Bildinterpretation auf Prozesse der Sinnentnahme oder Sinnbildung.

<sup>234</sup> Panofsky weist die folgenden Schritte aus: vorikonografische Beschreibung, ikonografische Analyse und ikonologische Interpretation (vgl. Panofsky 1978, S. 36–67).

<sup>235</sup> In einer 1999 getätigten Zusammenschau machten Klaus Bergmann und Gerhard Schneider 13 Empfehlungen von Geschichtsdidaktikern zur Bildarbeit im Geschichtsunterricht aus, denen das Schema Panofskys zugrunde liegt (nach Bernhardt 2006, S. 51–52).

<sup>236</sup> Was beide Disziplinen trennt, weiß Bernd Roeck (2004) am Beispiel *Kunstwerk* zu benennen, wenn er schreibt: „Für die Kunstgeschichte steht definitionsgemäß das Kunstwerk im Zentrum des Interesses. Sie interessiert sich für den historischen Kontext eines Werkes, insofern seine Kenntnis zum ‚Verständnis‘ des Werkes beiträgt; essentiell für kunstgeschichtliche Arbeit ist die Beziehung zwischen Auge und Bild (Gottfried Boehm). Die Geschichte dagegen nimmt, umgekehrt, das Werk als Quelle für seinen Kontext und wird sich, was die ‚Augenarbeit‘ betrifft, auf die Ergebnisse des Nachbarfachs stützen müssen“ (S. 9). Bodo von Borries (2006) hält in diesem Zusammenhang fest: „Er [der Kunsthistoriker; Anm. F. P.] bleibt auf den Maler und das Werk in seiner Epoche, also auf Gleichzeitigkeit, fixiert. Historie dagegen ist eben nicht ‚Vergangenheit‘, sondern die ‚Relation von Vergangenheit und Gegenwart im Hinblick auf die Zukunft“ (S. 82).

„[Z]u einem Werkzeug für Historiker“<sup>237</sup> wurde es durch den Historiker und Mitbegründer der historischen Bildkunde Rainer Wohlfeil, der mit dem historischen Dokumentensinn (Wofür ist das Bild ein signifikanter Ausdruck?)<sup>238</sup> eine weitere Sinnebene einfügte.<sup>239</sup> Die von Wohlfeil ausgewiesene Sinnebene ist auch der rezentesten geschichtsdidaktischen Monographie zur Bildinterpretation seitens Pandel aus dem Jahre 2008 enthalten. Pandel weist neben dem Erscheinungssinn, den die ikonografische Beschreibung ‚herausarbeitet‘, dem Bedeutungssinn,<sup>240</sup> den die ikonologische Analyse ‚herausarbeitet‘, und dem Dokumentensinn,<sup>241</sup> den die historische Interpretation ‚herausarbeitet‘, eine weitere Sinnebene aus, um der „narrativen Qualität, die für Geschichte typisch ist“<sup>242</sup>, gerecht zu werden. Bei ihm war das Verständnis gediehen, dass das Bild als „Quelle[ ] von etwas, als Dokument[ ] für etwas“<sup>243</sup> auch ein „Element[ ] für narrative Sinnbildungen“<sup>244</sup> sei.<sup>245</sup> Als ebensolches sei es „in den Fluss der Zeit [zu] stell[en]“<sup>246</sup>, was in der Umsetzung bedeutet, den bei der historischen Interpretation herausgearbeiteten Dokumentensinn in Zeitverläufe einzuordnen.<sup>247</sup> Pandels Publikation hat als bislang letzte Monographie zur Bildinterpretation zu gelten. Irrig aber wäre die Annahme, dass die Reflexion über ein bild[quellen]gestütztes historisches Lernen damit zu ihrem Ende gekommen wäre. Ganz im Gegenteil lässt sich gegenwärtig eine Entwicklung ausmachen, die nicht nur durch ein Hinterfragen der als bewährt propagierten *Panofsky-* und *Panofsky-Wohlfeil-Modell* basierten Verfahren zur Bildinterpretation gekennzeichnet ist. Von außen wird Kritik von der im Werden begriffenen Forschungsrichtung *Visual History*<sup>248</sup> an die Geschichtsdidaktik herangetragen,

---

<sup>237</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte, Bd. 1), S. 128.

<sup>238</sup> Nach Pandel (2008, S. 128), nicht nach Wohlfeil paraphrasiert.

<sup>239</sup> Vgl. etwa Wohlfeil, Rainer (1986): Das Bild als Geschichtsquelle. In: *Historische Zeitschrift* (H. 243), S. 91–100.

<sup>240</sup> Hierbei geht um die Deutung der „sprachlich verfügbaren Bildzeichen“ (Pandel 2008, S. 122). Der Bedeutungssinn wird folglich objektzentriert, in diesem Sinne ‚inhaltistisch‘, herausgearbeitet.

<sup>241</sup> Der Dokumentensinn ist nicht identisch mit dem Bildinhalt. Er arbeitet heraus, für was das Bild ein Dokument sein kann, etwa für eine Epoche, Klasse, Mentalität, Sozialformation etc. (vgl. Pandel 2008, S. 131).

<sup>242</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 132.

<sup>243</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 128.

<sup>244</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 114.

<sup>245</sup> Hier stützt sich Pandel (2011a) auf den Philosophen Arthur C. Danto (1974), weswegen er in der Folge sein Modell als „PWD-Modell“ (S. 74) (Panofsky-Wohlfeil-Danto-Modell) ausgibt.

<sup>246</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 132.

<sup>247</sup> Pandel fügt hierzu eine weitere Ebene ein, die des Zeit- bzw. Erzählsinns.

<sup>248</sup> Gerhard Paul (2006) gibt das Selbstverständnis und den Anspruch der Forschungsrichtung *Visual History* wie folgt wieder: „Letztlich geht es darum, Bilder über ihre zeichenhafte Abbildhaftigkeit hinaus als Medien zu un-

von innen nährt sie sich aus empirischen Befunden zur Bildwahrnehmung und zum Bildverstehen der Lernsubjekte. Im Wesentlichen wird einerseits „die beschränkte Auffassung [...] [der Geschichtsdidaktik; Anm. F. P.] von der durch visuelle Medien konstituierten Wirklichkeit“<sup>249</sup> kritisiert, andererseits, etwa von Geschichtsdidaktikern wie Kristina Lange, die rein ‚substantialistische‘ und ‚inhaltistische‘ Auffassung einer ‚Lesbarkeit‘ von Bildern, von der die bestehenden geschichtsdidaktischen Bildinterpretationsverfahren ausgingen.<sup>250</sup> Zum einen liegt der Kritik die Überzeugung zugrunde, dass „Bilder nicht nur Passiva der Anschauung sind, sondern ebenso Aktiva im Prozess der Wissensgenerierung, der Machtausübung und Realitätserzeugung“<sup>251</sup>, zum anderen, dass Bildverstehen ein Prozess der Sinnbildung und nicht der Sinnentnahme ist. So verstanden, gelte es dann in letztem Fall, dem komplexen Wechselwirkungsverhältnis „von inneren und äußeren, zwischen mentalen, sprachlichen und visuellen Bildern“<sup>252</sup> zentrale Beachtung zukommen zu lassen, was auf der Ebene der Pragmatik für die Vermittlung von Vergangenheit/Geschichte nichts weniger heißen will, als sich beim bildquellengestützten historischen Lernen über die Bildwahrnehmungs-, Bildverständigungs- und Bildverstehensprozesse der Lernsubjekte klar zu werden. Empirische Studien seitens der Geschichtsdidaktik taten dies in den letzten Jahren.<sup>253</sup> Herausgestellt wurde dann etwa, dass die Bildverstehensprozesse „nicht kongruent zu den in geschichtsdidaktischen Bildinterpretationsmodellen vorgeschlagenen Arbeitsschritten

---

tersuchen, die Sehweisen konditionieren, Wahrnehmungsmuster prägen, historische Deutungsweisen transportieren und die ästhetische Beziehung historischer Subjekte zu ihrer sozialen und politischen Wirklichkeit organisieren. Visual History ist somit mehr als die Geschichte der visuellen Medien; sie umfasst das ganze Feld der visuellen Praxis der Selbstdarstellung, der Inszenierung und Aneignung der Welt sowie schließlich die visuelle Medialität von Erfahrung und Geschichte“ (S. 25).

<sup>249</sup> Bernhardt, Markus (2013a): Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Ders. (Hg.): *Visual History*, Jahresband 2013. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 5–8, Zitat S. 5.

<sup>250</sup> Siehe Lange, Kristina (2011): *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen?*, S. 11–24.

<sup>251</sup> Paul, Gerhard (2013): *Visual History und Geschichtsdidaktik. Grundsätzliche Überlegungen*. In: Markus Bernhardt (Hg.): *Visual History*, Jahresband 2013. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 9–26, Zitat S. 12.

<sup>252</sup> Lange, Kristina (2011): *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen?*, S. 14.

<sup>253</sup> In erster Linie (bis auf Lange 2011) waren diese Studien defizitorientiert angelegt, d. h., dass sie die verbalen wie schriftlichen Lernprodukte der Lernenden bei der Bildarbeit auf fehlendes Wissen und Können untersuchten (Sauer und Wolfrum (2007), Bernhardt (u. a. 2007, 2009, 2011a, 2011b)). Herausgestellt wurde eine geringe Verarbeitungstiefe beim Lernen mit Bildern, groteske Missverständnisse bei der Wahrnehmung von Bildern, wenn Lernende selbst aus ihrem lebensweltlichen Erfahrungsschatz resultierende Deutungsmuster einbringen, ein Verharren in der Benennung von Bildeinzelheiten ohne historischen Bezug und ein generelles Missverhältnis zwischen Bild und Sprache, im Sinne eines mangelnden Vermögens, Bilddetails bereits im Schritt der (vor-)ikonologischen Beschreibung mit geeigneten Begriffen zu versehen (siehe Grafe, Günther-Arndt und Hinrichs 2014, S. 100–101).

[ablaufen]“<sup>254</sup>, sie ohne ausreichendes inhaltspezifisches Vorwissen<sup>255</sup> und ohne ausreichende Sprachkompetenz<sup>256</sup> nicht möglich sind und dass die tatsächlichen Fähigkeiten der Lernenden weit hinter den Erwartungen der normativ graduierenden Kompetenzmodelle zurückbleiben. Dies alles nötige nach Ansicht von Empirikern wie Markus Bernhardt nicht zu einer Ersetzung der gängigen Verfahren zur Bildinterpretation, aber zu deren Erweiterung.<sup>257</sup> Auf Grundlage der defizitorientierten Befunde zeige es sich zudem als besonders geboten, hierbei integrierend wie gesondert den Bereich der Wahrnehmung zu schulen.<sup>258</sup> Wie aber eine Erweiterung konkret auszusehen hat, ist noch nicht hinreichend geklärt. Hierzu bedarf es zum einen weiterer empirischer Untersuchungen zum Verhältnis von Lernsubjekt und Lernmedium Bild, zum anderen des vertieften Dialogs zwischen den historischen Bildkundlern in der Geschichtsdidaktik wie Pandel und den *Visual Historians* inner- und außerhalb der Disziplin.

Dennoch sind im Folgenden die auf Erweiterung wie Ersetzung abzielenden Reflexionen zu einem Geschichtslernen mit Bildern aus der bzw. über die Geschichte seitens

---

<sup>254</sup> Lange, Kristina (2013): Schülervorstellungen zur Bildquellenarbeit im Geschichtsunterricht – „Ja, aber so lernen wie Rechnen oder Lesen muss man, denke ich mal, nicht“. In: Markus Bernhardt (Hg.): *Visual History*, Jahresband 2013. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 27–45, Zitat S. 42. Dessen waren sich Fachdidaktiker bereits vor der empirischen Bestätigung bewusst. So attestiert von Borries (2006) generalisierend: „Wirklich gehalten haben wir uns an dieses Schema nicht, weder in der Reihenfolge des Arbeitens noch in der des Darstellens. Aber die Ordnung in ‚Beschreibung‘, ‚Analyse‘ und ‚Synthese‘ ist natürlich dennoch ausgesprochen nützlich. Nur muss man sich klar sein, dass erstens die drei Schritte durchaus interdependent und nicht strikt hierarchisch sind und dass zweitens unser Denken – gerade auch das produktive – ausgesprochen assoziativ verläuft. Es wäre also ein Prokrustesbrett, wenn wir uns durch eine Theorie auf eine bestimmte strenge Reihenfolge festlegen lassen würden. Eher handelt es sich um eine regulative Idee, die für nachherige Kontrolle oder rückblickende Reflexion geeignet ist“ (S. 82).

<sup>255</sup> Angesprochen sind damit u. a. die fehlenden kulturellen oder wenig objektiven Deutemuster wie auch der ikonografische Analphabetismus der Lernenden.

<sup>256</sup> Bernhardt (2015) verweist dabei auf den unmittelbaren Zusammenhang von Sprache und Anschauung, wenn er schreibt: „Wir sehen nur das, was wir mit Begriffen benennen können. Umgekehrt kommen wir gedanklich nicht weiter, wenn wir von Begriffen keine Anschauung haben“ (S. 38). Genau das erweist sich im Schritt der Beschreibung bereits als Problem. Bernhardt (2013b) hält hierzu fest: „Denn Schülerinnen und Schüler sind [...] häufig nicht in der Lage, den ‚Erscheinungssinn‘ von Bilddetails zu erfassen. Sie verfügen nicht über die Begriffe, bestimmte Phänomene auf Bildern sprachlich zu benennen“ (S. 742–743).

<sup>257</sup> Vgl. Bernhardt, Markus (2013b): Bild und Sprache. Zum Verhältnis von Anschauung und Denken in der geschichtsdidaktischen Bildinterpretation. Zugleich eine Antwort auf Hans-Jürgen Pandel. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 64 (H. 11/12), S. 732–746, hier S. 745.

<sup>258</sup> Bernhardt (u. a. 2011b, S. 153–163; 2013b, S. 732–746; 2015, S. 33–44) machte verschiedentlich darauf aufmerksam, dass es sich bei der Wahrnehmung um einen komplexen Prozess handelt, der bereits auf der Stufe des Sehens erst erlernt werden müsse. Gewiss sei Wahrnehmung durch Entwicklungsprozesse bestimmt, könne ihm zufolge aber durch bestimmte Methoden gefördert werden. Vor allem handlungsorientierte Methoden seien zur Förderung geeignet. Er denkt an Methoden, wie die Sprech- und Denkblasenmethode, oder auf Körperlichkeit abzielende, wie die des Standbildbaus, die beim Schritt der Beschreibung eingebracht werden können (vgl. 2013b, S. 741). Angemerkt sei, dass die Museumspädagogik etwa hierzu bereits ein breites Spektrum an solchen Methoden bereithält (siehe Czech 2012). Sie hat den Brückenschlag in der ‚Vermittlung‘ zwischen Geschichte und Kunstgeschichte bereits vollzogen (siehe etwa Czech 2017).

Bodo von Borries in groben Zügen nachzuzeichnen. Dass diese vergleichsweise schwach rezipiert werden, mag zum guten Teil auch daran liegen, dass von Borries' Augenmerk erstens nicht nur den Bildern, sondern auch den „Gegenstände[n]“<sup>259</sup> gilt, die er zweitens wiederum häufig einem „denkbar weite[n] Kunstbegriff“<sup>260</sup> unterstellt und drittens vor allem lernortspezifisch auf das Museum hin bedenkt.<sup>261</sup> Von Borries geht es zudem nicht nur um ein geeignetes Verfahren zur Bildinterpretation, sondern unter Anerkennung der „unhintergehbare[n] Ästhetik und Emotionalität der Historie“<sup>262</sup> auch um die Möglichkeit einer Graduierung der Bildinterpretationserträge im Rahmen des Kompetenzmodells der FUER-Gruppe. Den Schritten, die das Panofsky-Modell ausweist, spricht von Borries dabei durchaus Nützlichkeit zu, wenngleich er sie nicht schematisch und inkrementell verstanden lassen will.<sup>263</sup> Anders als Panofsky geht es ihm natürlich um eine andere, eine historische, Zielsetzung, die ihren Schwerpunkt in der Konstruktion, Re-Konstruktion und De-Konstruktion der mit den Bildern „verbundenen Geschichten und der Erkenntnisakte zu ihnen, von ihnen und durch sie“<sup>264</sup> findet. Zwei systematische Modelle zur Zielerreichung stellt er hierzu bereit.

---

<sup>259</sup> Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“. Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Elemente historischen Lernens. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 3), S. 489. Obwohl von Borries dem Begriff *Gegenstand* keine weitere Erläuterung zukommen lässt, ist davon auszugehen, dass bei ihm die als Sachquellen oder gegenständliche Quellen fungierenden Zeugnisse der materiellen Kultur („vergangener“ Zeiten) damit intendiert sind.

<sup>260</sup> Borries, Bodo von (2014): Zwischen "Genuss" und "Ekel", S. 243. Exemplarisch lässt er (2014) als Kunstwerke dann „Historiengemälde in Rathäusern, Standbilder auf Marktplätzen, Flügelaltäre in Stadtkirchen, Gemälde in Kunstsammlungen, Geräte in Kulturgeschichtsmuseen, Fotos in NS-Gedenkstätten, Reproduktionen von (z. B. ornamentgeschmückten) Gegenständen und Geräten aus archäologischen Sachbüchern und Bilderserien in historischen Comics“ (S. 243) gelten.

<sup>261</sup> Siehe etwa Borries, Bodo von (2003): Historisches Lernen im Kunstmuseum? Das Beispiel der Hamburger Kunsthalle. In: Wolfgang Hasberg (Hg.): *Erinnern – Gedenken – Historisches Lernen*. Symposium zum 65. Geburtstag von Karl Filser. München: Vögel (Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg, Bd. 69), S. 107–144; Ders. (2005a): Bilder im Geschichtsunterricht – und Geschichtslernen im Kunstmuseum. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 56 (H. 7/8), 364–386 und Ders. (2006): Geschichtslernen an Kunstwerken? Zur geschichtsdidaktischen Erschließung von Kunstmuseen. In: Olaf Hartung (Hg.): *Museum und Geschichtskultur. Ästhetik, Politik, Wissenschaft*. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte (Sonderveröffentlichungen der Gesellschaft für Kieler Stadtgeschichte, Bd. 52), S. 72–101. Im Folgenden wird beim Nachzeichnen der von von Borries getätigten Überlegungen vom Bild zu sprechen sein, auch wenn Kunstwerk und Gegenstand mitzudenken sind.

<sup>262</sup> Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, S. 17.

<sup>263</sup> Siehe Fußnote 254 in dieser Arbeit.

<sup>264</sup> Borries, Bodo von (2005a): *Bilder im Geschichtsunterricht – und Geschichtslernen im Kunstmuseum*, S. 382 (Hervorh. im Orig.).

<b>Ebenen der Betrachtung</b>	<b>Chancen heutiger ästhetischer Zugänge<sup>265</sup></b>	<b>Materialien zum Objekt</b> (Extrinsische und ‚adtrinsische‘ <sup>266</sup> Informationen)	<b>Auskünfte des Objekts</b> (Quellencharakter: intrinsische Informationen)
Entstehungszusammenhang	Genuss von Kunstfertigkeit und Kostbarkeit, Ärger über Unfähigkeit und Flüchtigkeit	Entwurf und Auftrag, Herstellungstechnik und Arbeitsprozess, Kosten und Bezahlung (biografische und handwerksgeschichtliche Klärungen)	„Produkt von Auftraggeber und Kunsthandwerker“
Verwendungszusammenhang	Genuss von ästhetisiertem Alltag, Ärger über soziale Ungerechtigkeit	Gebrauch und Nutzungen, individuelle und gesellschaftliche Funktionen, gruppenspezifische Einordnung („Sozialgeschichte“), Sitz im damaligen Leben	„Nutzungsgegenstand von Alltags- und Festleben in Privatsphäre, Öffentlichkeit oder Kult“
Bedeutungszusammenhang <sup>267</sup>	Genuss von Form und Farbe, Komposition und Symbolik, Ärger über hohles Pathos und süßlichen Kitsch	„Ikonografie und Ikonologie“, Exemplarität („Generalisierung“: erhellende Kraft für allgemeinere Zustände und Entwicklungen) und Symbolcharakter („Auratisierung“/„Ikonenbildung“), ggf. Verlust eines Charakters als „Ikone“ mit besonderer Aura	„Darstellung von Landschaften, Räumen, Werkzeugen und Kleidung, aber auch von Tradition, Macht, Prestige und Glaube“
Erhaltungszusammenhang	Genuss von Sorgfalt und Haltbarkeit, Ärger über Schlamperei (Asphaltfarben) und Zerrestaurierung	Sammlungsgeschichte („Musealisierung“), Ausstellungsweise („Dekontextualisierung und Rekontextualisierung“)	„Verschleiß und Umnutzung, Änderungen (Entfernungen, Umarbeitungen) und Reparaturen („Restauration““)

*Darstellung 2: Geschichtslernen im Kunstmuseum: vier Hauptfragen. Aus: Borries, Bodo von (2006): Geschichtslernen an Kunstwerken? Zur geschichtsdidaktischen Erschließung von Kunstmuseen. In: Olaf Hartung (Hg.): Museum und Geschichtskultur. Ästhetik, Politik, Wissenschaft. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte (Sonderveröffentlichungen der Gesellschaft für Kieler Stadtgeschichte, Bd. 52), S. 84 (leichte Abwandlung sowie Erweiterung seines Modells durch Zusammenführung der ausgegebenen Inhalte früherer Modellskizzen (2003, S. 108–109).*

Das eine weist jene auf Kontextualisierung angelegten Ebenen der Betrachtung des Bildes aus, die einzig und allein etwas über „*vergangene Prozesse und Zustände in*

<sup>265</sup> Was von Borries unter dieser Rubrik auf den einzelnen Ebenen ausweist, mag die Empfindungen eines Kunstkenners wie Bildungsbürgers im gesetzten Alter spiegeln, nicht aber die eines Durchschnittsschülers.

<sup>266</sup> Bei diesem Adjektiv handelt es sich um einen vom Religionswissenschaftler Christian Paine (2013, S. 16) eingeführten Neologismus, der in dieser Arbeit ins Deutsche überführt wurde. Diese Informationen lassen um die Bedeutsamkeit eines bestimmten Objekts für bestimmte Subjekte oder Kollektive wissen.

<sup>267</sup> Wenngleich hier der Eindruck entstehen könnte, dass diese Ebene auf den Inhalt beschränkt bliebe, geht es von Borries (2003) jedoch um den „gesellschaftlich-historische[n] Bedeutungszusammenhang“ (S. 134; Hervorh. im Orig.), dessen (nachträgliche) Deutung über den Inhalt hinausgeht.



*ihrem Verhältnis zu früher, später und heute sagen*<sup>268</sup> (siehe Darstellung 2). Im Einzelnen weist er dann die Ebenen der Betrachtung *Entstehungszusammenhang*, *Verwendungszusammenhang*, *Bedeutungszusammenhang* und *Erhaltungszusammenhang* aus, die über verschiedene Zugänge, Zusatzinformationen und aus dem Bild als Quelle erschlossen werden. Von Borries' Modell bricht die ‚inhaltistische‘ Engführung, wie sie manchen geschichtsdidaktischen Bildinterpretationsverfahren zu eigen ist,<sup>269</sup> nicht nur auf, sondern zeigt auch auf, auf welchen Ebenen sich der Dokumentensinn, in Form einer bildüberschreitenden Mehrebenen-Kontextualisierung, systematisch herausarbeiten lässt. Das andere Modell geht von einer Analyse der Logik des historischen Erkennens aus.<sup>270</sup> Im Detail ist es an dieser Stelle nicht vorzustellen, da es sich um die Reformulierung des Jeismann-Rüsens-Ansatzes seitens der FUER-Gruppe handelt. Beschrieben werden darin die Teiloperationen des historischen Erkennens der Re-Konstruktion und De-Konstruktion auf den Ebenen *Vergangenheit* (Sachanalyse/Wahrnehmung), *Geschichte* (Sachurteil/Deutung) und *Gegenwart* (Wertung/Orientierung) in ihrer gegenseitigen Vernetzung und unterschiedlichen Mischung, die einen vollständigen historischen Erkenntnisprozess erst ausmachen.<sup>271</sup> Die Graduierung der „Geschichtskompetenzen“<sup>272</sup>, hier in Bezug auf die „Performanz der möglichen Interpretationen“<sup>273</sup>, stuft von Borries schließlich nach a-konventionell, konventionell und transkonventionell.<sup>274</sup> Erfasst werden soll aber dabei die Bildinterpretationsleistung über den

---

<sup>268</sup> Borries, Bodo von (2005a): Bilder im Geschichtsunterricht – und Geschichtslernen im Kunstmuseum, S. 367.

<sup>269</sup> So bleibt bei Bergmann (2002) etwa der Schritt der ‚Bildüberschreitung‘ auf den Inhalt des Bildes, auf das Davor und Danach der „dargestellten Situation“ (S. 16), begrenzt.

<sup>270</sup> Borries, Bodo von (2005a): Bilder im Geschichtsunterricht – und Geschichtslernen im Kunstmuseum, S. 366. Es handelt sich hierbei um eine leicht vereinfachende Abwandlung der Grafik zu den Teiloperationen des historischen Erkennens, wie sie Schreiber (u. a.) (2002, S. 27) entwickelt hat.

<sup>271</sup> Vgl. Borries, Bodo von (2006): Geschichtslernen an Kunstwerken? Zur geschichtsdidaktischen Erschließung von Kunstmuseen, S. 86.

<sup>272</sup> Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, S. 283.

<sup>273</sup> Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, S. 283.

<sup>274</sup> Von Borries (2014) macht selbst auf ein zentrales Problem der Graduierung über Konventionen aufmerksam, wenn er schreibt: „Ein anderes Problem besteht darin, dass es in der deutschen Gesellschaft – bzw. bei den Bezugsgruppen von historisch Denkenden und Lernenden – recht verschiedene Konventionen gibt. Schule, Massenmedien, Universitäten, offizielle Gedenkreden („*political correctness*“) folgen keineswegs den gleichen Deutungsvereinbarungen und Urteilmustern – ganz abgesehen von den – nach Bildungsstand, Konfession, Ethnizität, Altersgruppe oder Parteipräferenz – abweichenden Sozialmilieus. Diese Komplikation erschwert eine naive und mechanische Anwendung des FUER-Modells beträchtlich (bestimmte Konventionen können für eine Gruppe *a-konventionell*, für eine andere *konventionell* und für manche Menschen gar *trans-konventionell* sein), macht es aber auch flexibel anwendbar und für empirische Re-Konstruktionen von Geschichtsbewusstsein brauchbar“ (S. 492 (Fußnote 5); Hervorh. im Orig.).

Umgang mit Sinnbildung/Deutung, ebenso wie über den Umgang mit Sinnlichkeit/Ästhetizität. Wie sich das Bedachte in seiner praktischen Umsetzung zu geben hat, ist weiter unten darzulegen. Dort werden jene Beispiele zu bedenken sein, bei denen von Borries Zeugnisse der materiellen Religion zu Lernmedien erhebt.<sup>275</sup>

### 3.1.2.1 Definition von Bildquellen

Bevor von Fachseiten attestierte ‚Stärken‘ und ‚Schwächen‘ von Bildquellen zu benennen sind, gilt es auch an dieser Stelle die Frage aufzuwerfen, was der Geschichtsdiaktik gemeinhin als solches gilt. Die etablierten, wenngleich kritisch befragten gegenwärtigen Modelle zur Bildinterpretation setzen einen engen Bildbegriff voraus, der im Wesentlichen durch die Kriterien *artifizuell*, *flächig* und *dauerhaft* gekennzeichnet ist. „Der Film mit seinen bewegten Bildern, die dem Betrachter die Geschwindigkeit der Rezeption vorgeben, zumal der Tonfilm als audiovisuelles Medium,“<sup>276</sup> ist folglich von diesem Bildbegriff auszuschließen. Eine Randbereichsunschärfe ergibt sich aus der Beantwortung der Frage, ob in Relief dargestellte Bilder oder Plastiken unter den definitorisch ausgewiesenen Gegenstandsbereich zu rechnen sind. Sauer zufolge wäre diese Frage zu bejahen, Pandel zufolge auch dann zu verneinen, wenn sie als ‚Flachware‘ vorliegen.<sup>277</sup> Bis hierhin fehlt es dem Bildbegriff aber noch an seiner geschichtsdiaktischen Spezifizierung. Geschichtsdiaktische Verfahren der Bildinterpretation beziehen sich bei ihrem Bildbegriff auf jene Bilder, die als Quellen fungieren können.<sup>278</sup> Sie sind

---

<sup>275</sup> Siehe Teil II, Kap. 3.1.3.

<sup>276</sup> Sauer, Michael (2000): Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber: Kallmeyer (Geschichte lernen), S. 9.

<sup>277</sup> Vgl. Sauer, Michael (2000): Bilder im Geschichtsunterricht, S. 9 und Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 10. Konsequenterweise zeigt sich Pandel aber bei dieser Entscheidung nicht, wenn er z. B. in der mit Kristin Land verfassten ‚Bildinterpretation praktisch‘ (2009) die in Relief dargestellten Bildergeschichten der Trajanssäule (S. 27–29) bei seinen Erläuterungen miteinbezieht.

<sup>278</sup> Rekonstruktions- und Illustrationsbilder wären Pandel (2008, S. 10–11) zufolge dann auszuschließen. Bilder, auch aus geschichtsdiaktischer Sicht, allein auf ihren Quellencharakter zu reduzieren, ist innerhalb der Disziplin nicht unumstritten. Von Borries (2014) entgegnet: „Bilder und Gegenstände sind – wenn auch nicht immer – zugleich ‚historische Quellen‘ und ‚historische Darstellungen‘ sowie geschichtliche ‚Symbole‘/‚Ikonen‘ und geschichtliche ‚Eingriffe‘/‚Tathandlungen‘. Dieser Vierfachcharakter muss in (fast) jedem Beispiel deutlich werden. Die bisher in Literatur und Praxis vielfach übliche Verkürzung auf ‚Bilder als Quellen‘ ist gänzlich unzureichend“ (S. 489). Bilder seien oft, aber nicht immer, nicht nur bildliche, sondern auch historische Darstellungen, da sie mithin narrativ seien, was bei von Borries (2014) „Abbildung und Deutung eines *Zeitverlaufs*“ (S. 384) im Bild meint. Die dritte Dimension (Symbolcharakter) und die vierte Dimension (Eingriffcharakter) greift bei von Borries (2014, S. 384) vor allem bei ‚Kunst‘. Vor allem der Begriff *Eingriffcharakter* ist erklärungsbedürftig. Von Borries (2014, S. 384) meint damit die Fähigkeit von Kunst (insbesondere von Bildikonen), das menschliche und gesellschaftliche Leben zu verändern, zu steuern und umzugestalten. Sie seien so wichtige und einflussreiche Akte, Taten, die die Welt verändern (können). Vor allem in letztem Passus spiegelt sich offenkundig in von Borries‘ Aussagen ein Denken, das auch der sich etablierenden Forschungsrichtung *Visual History* gemein ist.

es Pandel zufolge aber ungeachtet ihres Bildinhaltes nur für den Zeitpunkt ihrer Herstellung.<sup>279</sup> Der weiteren Konturierung zuträglich wäre an dieser Stelle sicherlich noch eine Darlegung der gängigen Gattungssystematiken, mit denen die Geschichtsdidaktik der Vielfalt der Bilder Herr zu werden versucht. Auf ebensolche soll trotz ihres Nutzens an dieser Stelle nur im Fußnotenapparat verwiesen werden.<sup>280</sup> Aus Gründen der Gegenstandsrelevanz wird selektiv einzig die Konzeptualisierung von Bildern als Kunstwerken weiterhin aus geschichtsdidaktischer Sicht an geeigneter Stelle einzubringen sein.<sup>281</sup>

### 3.1.2.2 ‚Stärken‘ der Bildquellen und Herausforderungen bei ihrem Einsatz

Im Folgenden ist zu fragen, welche ‚Stärken‘ und Herausforderungen dem Bild als Quelle einerseits und als Lernmedium andererseits attestiert werden. Den Wert des Bildes als Quelle für historische Erkenntnisprozesse zu bestimmen, ist eher Anliegen des geschichtswissenschaftlichen Nachsinnens. Herausforderungen werden vor allem kontrastiv zu Textquellen herausgestellt. Pandel resümiert die geschichtswissenschaftlichen Befunde dahingehend wie folgt: Bilder seien zeitlos, gleichzeitig, begriffslos, können keine Negationen ausdrücken, keine Häufigkeitsaussagen machen, verzerren die Proportionalität von Welt und reduzieren die Mehrdimensionalität der Wirklichkeit auf Linie, Fläche und Farbe.<sup>282</sup> Von Borries konstatiert nicht objektzentriert Schwächen, sondern macht subjektbezogene Problemzonen aus, die bei Lehr-Lern-Arrangements im Bereich

„[s]elbstverständliche[r] Angewiesenheit auf Kontextwissen[,] [v]ermutliche[r] Grenzen beim Verstehen von Abstraktionen und sekundären Systemen[,] [n]ötige[r]

---

<sup>279</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 11. Anders gibt sich dies bei Schreiber (2004). Diese bringt den Begriff des historischen Bildes ein, den sie vom Bildmotiv her definiert. Ihr zufolge sei immer dann von ebensolchen zu sprechen, „wenn [im Bildinhalt; Anm. F. P.] Zustände, Ereignisse, Entwicklungen dargestellt werden, mit deren Hilfe vom Betrachter Aspekte einer ‚anderen Zeit‘ erschlossen werden können“ (S. 23).

<sup>280</sup> Siehe etwa Pandel (2008, S. 32–77) Sauer (2013, S. 192) oder Grafe, Günther-Arndt und Hinrichs (2014, S. 6). Der Überschaubarkeit wegen sollen Sauers und Grafes, Günther-Arndts und Hinrichs Einteilung dennoch wenigstens Aufzählung finden. Sauer unterscheidet Comics, Fotografien, Historienbilder, Karikaturen, Plakate und Rekonstruktionszeichnungen und Grafe, Günther-Arndt und Hinrichs Historienbilder, Pressefotografien, Werke der Malerei, Karikaturen und Plakate, Rekonstruktionszeichnungen, Geschichtskarten und logische Bilder.

<sup>281</sup> Ein solches Bedenken fehlt bei denen als Sachquellen zu bestimmenden Dingen.

<sup>282</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 13–21.

Kenntnis ‚ikonographischer‘ Gepflogenheiten und Analyse zeitgenössischer Sehgewohnheiten [sowie] [b]leibende[r] Abhängigkeit von der kommunikativen Versprachlichung bei der Bildauswertung“<sup>283</sup>

liegen. Die Interdependenz von Bild und Sprache, also der stete Bezug und Verweis des Bildes auf Sprache, lässt aber nicht nur eine Relativierung der ausgemachten Schwachstellen (Schwierigkeiten mit Abstraktion, Quantifizierung, Proportionalität und Narrativität) zu, sondern lässt auch Stärken hervortreten. Dank ihrer Eigenschaft der „übergroßen Konkretheit“<sup>284</sup> können sie laut Pandel Sprachbarrieren überwinden, Begriffe mit Anschauung füllen und Imaginäres sichtbar machen.<sup>285</sup> Darüber hinaus stellen sie ihm zufolge Zeit gleichsam still, konservieren selbst flüchtigste Momente und machen diese der Anschauung verfügbar.<sup>286</sup> Damit wären ihre Stärken noch nicht hinreichend beschrieben. Ihr eigentliches Potential, in diesem Sinne ihr eigentlichen Stärken, ergibt sich bei Bildern als Lernmedien erst aus der Beantwortung der Frage, welchen „Beitrag [sie] für historisches Lernen erbringen.“<sup>287</sup> Damit sind zentral Fragen des Kompetenzerwerbs berührt. Diese sind dahingehend zu beantworten, insofern sie im Unterricht nicht illustrativ verzweckt werden, sondern als „eigenständiger Gegenstand und Herausforderung zu historischem Denken“<sup>288</sup> wertgeschätzt werden. Eine solche positive Bewertung vornehmend sieht Klaus Bergmann in Bildern Auslöser historischen Fragens und Denkens. Er charakterisiert das Bild unter Rekurs auf den Philosophen

---

<sup>283</sup> Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, S. 383.

<sup>284</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 21. Als Lernmedium gefasst, begründet diese übergroße sinnliche Konkretheit auch eine zentrale Schwachstelle, die Bernd Schönemann (2002, S. 21–31) als Illusionsproblem bezeichnet. Dieses Problem sei nicht nur auf Bilder beschränkt, sondern trete ihm (2002) zufolge immer dort auf, wo „Konkretion Authentizität suggeriert“ (S. 22). In Bezug auf Bilder zeigt es sich immer dann, wenn der Rezipient in der Unmittelbarkeit der Anschauung dem Irrtum erliegt, dass Bilder vergangene Realitäten sein. Der Einsicht Rechnung tragen, dass Bilder eben nicht Wirklichkeit zeigen, sondern eine bestimmte Sichtweise auf ihr Thema (vgl. Sauer 2013, S. 40), heißt dann auch, sich ihrer zeitspezifischen Wahrnehmungs- und Sehgewohnheiten und Inszenierungstechniken gewahr zu werden. Schönemann (2002, S. 26–29) schlägt in Bezug auf den Unterricht dann vier didaktische Strategien vor, die dem Illusionsproblem entgegenwirken. Im Einzelnen wären dies: Verlangsamung (der lange Blick), Rekontextualisierung, Handlungsorientierung und Verfremdung.

<sup>285</sup> Bodo von Borries (2014) relativiert dahingehend wie folgt: „*„Ein Bild sagt mehr als tausend Worte‘ ist einfach analytisch falsch; aber richtig ist ‚In hunderten von Worten erläutert (und mit einem zweiten und dritten Bild verglichen), sagt ein Bild oft dutzendweise Textunzugängliches, Zusätzliches und Wertvolles‘“* (S. 271; Hervorh. im Orig.).

<sup>286</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 21–27.

<sup>287</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 157.

<sup>288</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 158.

Günther Anders als „herausgerissene[n] Weltfetzen“<sup>289</sup>, in dem momenthaft Geschichte gleichsam stillgestellt wurde.<sup>290</sup> Beim historisch Lernenden evoziert dieses Charakteristikum des Bildes ein Narrativierungsbedürfnis, was laut Bergmann nichts anders heißen will als dessen Bestreben, diese ‚gefrorene‘ wie ‚geronnene‘ Geschichte wieder ‚aufzutauen‘ und zu ‚verflüssigen‘.<sup>291</sup> Gerade darin besteht das geschichtsdidaktische Potential des Bildes. Es liegt in seiner Veranlassungsleistung, historische Erkenntnisprozesse, beginnend mit dessen (historischen) Befragen, in Gang zu setzen.<sup>292</sup> Damit wären die Grundlage wie Voraussetzung geschaffen, dass sich in der Arbeit mit Bildern (domänenspezifische) Kompetenzen erwerben und ausbauen lassen, wie sie in den verschiedenen Kompetenzmodellen benannt werden. Eine Einschränkung ist nur hinsichtlich der Gegenstandsbereiche (*Räume, Zeiten, Zugänge*)<sup>293</sup> gegeben, die damit erschlossen werden können. Diese macht von Borries bei ‚Kunstwerken‘ im Bereich der Zugänge aus. Ihm zufolge könne der Schwerpunkt der Werksanalyse hierbei nur auf mentalitäts- und sozialgeschichtlichen Aspekten liegen, nicht aber auf politik- und ideengeschichtlichen.<sup>294</sup> Nicht das Bild an sich, sondern die Arbeit mit Bildern ganz allgemein kann zudem helfen, die subjektbezogenen Problemzonen, wie sie die Theo-

---

<sup>289</sup> Bergmann, Klaus (2002): „... so ist das Bild immer notwendig ein beschränktes“. Historisches Denken durch Bilder. In: Gerhard Schneider und Hans-Jürgen Pandel (Hg.): Die visuelle Dimension des Historischen. Hans-Jürgen Pandel zum 60. Geburtstag. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Forum Historisches Lernen), S. 9–20, Zitat S. 14 (unter Rekurs auf Anders 1987, S. 4).

<sup>290</sup> Vor allem in Bezug auf Fotografien und Historienbildern mag dieser Befund wohl am ehesten zutreffen.

<sup>291</sup> Vgl. Bergmann, Klaus (2002): „... so ist das Bild immer notwendig ein beschränktes“, S. 14–15. Bergmann (2002, S. 14) gibt zu erkennen, dass sich ein solches Bedürfnis nicht notwendig von selber einstellen muss. In diesem Falle sei das Zutun des Lehrers gefragt. Und Bernhardt (2015, S. 42) macht darauf aufmerksam, dass es hierfür erst der Fähigkeit bedarf, ‚historisch wahrnehmen‘ zu können, was das Erkennen der historischen Relevanz des Gegenstands umfasst.

<sup>292</sup> Von Borries (2014, S. 383) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass gerade das Stellen historischer Fragen an das Bild auch ohne Vorwissen möglich sei.

<sup>293</sup> Hier im Sinne des bayerischen LehrplanPLUS zu verstehen.

<sup>294</sup> Vgl. Borries, Bodo von (2006): Geschichtslernen an Kunstwerken?, S. 100.

rie benennt und die Empirie (mittlerweile) bestätigt, zu verringern. Die Arbeit mit Bildern fordert wie fördert dann „Bildkompetenz“<sup>295</sup> und „kulturelle Deutungskompetenz“<sup>296</sup> als notwendigen Bestandteil und Ausdruck einer „Bildinterpretationskompetenz“<sup>297</sup>. Der Geschichtsunterricht, das stellen die Fachvertreter fast einhellig heraus, leistet dann seinen Beitrag zu ein kompetenten Umgang mit den Bildermassen einer „nachliteralen“ – d. h. „sekundäroralen“ Welt“<sup>298</sup> seitens der Lernsubjekte. Dies meint erstens, „in der heutigen Zeit der Bilderwelten und Bilderfluten dazu beitragen, den Blick für Bilder zu schärfen, die Sensibilität der Wahrnehmung und die Kritikfähigkeit zu erhöhen“<sup>299</sup>, zum zweiten in Zeiten eines Bildanalphabetismus und abgerissener Traditionsstränge zu einer ‚Lesbarkeit‘ des kulturellen Erbes beizutragen.<sup>300</sup>

### 3.1.3 Sach- und bildquellengestütztes historisches Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion

Den geschichtsdidaktischen *State of the Art* bilden die Methodik Heeses für das sachquellengestützte historische Lernen einerseits und das Kontextualisierungsmodell von Bodo von Borries für das bildquellengestützte historische Lernen. In der Skizzierung der Forschungslage kam ihnen deshalb ein gewichtiger Platz zu. Beide Ansätze zeigten auf, worum es im Kern beim historischen Lernen an Quellen geht: um den Teilprozess der Re-Konstruktion im historischen Erkenntnisprozess mit Schwerpunkt auf synchrone und diachrone Kontextualisierungen. Von Borries' Modell, das generell auf die Objekte einer ‚vergangenen‘ materiellen Kultur anwendbar ist, legte die Ebenen frei, die bei der Interpretation und Analyse der Sach- und Bildquellen zu durchschreiten sind; Heeses Methodik wies wiederum die Ebenen aus, die im größeren Zusammenhang der unterrichtspraktischen Planung zu durchschreiten sind. Auch diese kann generell auf die

---

<sup>295</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 88–91, Zitat S. 88. Es erstaunt, dass gerade Pandel es ist, der eine zusätzliche Kompetenz einbringt, die seinem Kompetenzmodell nicht enthalten ist.

<sup>296</sup> Grafe, Edda; Günther-Arndt, Hilke; Hinrichs, Carsten (2014): Bildliche Quellen und Darstellungen. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Fachdidaktik), S. 100–131, S. 106. Wenn bei der Arbeit mit Bildern die Bildsprache und die darin enthaltenen Deutungsmuster entschlüsselt werden, dann trägt sie zur Entwicklung einer kulturellen Deutungskompetenz bei.

<sup>297</sup> Bernhardt, Markus (2006): *Verführung durch Anschaulichkeit*, S. 58.

<sup>298</sup> Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, S. 246.

<sup>299</sup> Sauer, Michael (2000): Bilder im Geschichtsunterricht, S. 14.

<sup>300</sup> Von Borries (2014, S. 248) sieht in der Bild- ‚Alphabetisierung‘ die Hauptrechtfertigung für einen verstärkten Umgang mit Bildern im Geschichtsunterricht. Im Kern geht es den Fachvertretern dann darum, eine Grammatik der Bildsprache einzuüben, eine Seh- und Wahrnehmungsschulung zu betreiben und eine ikonografische und ästhetische ‚Alphabetisierung‘ vorzunehmen.

Objekte einer ‚vergangenen‘ materiellen Kultur Anwendung finden. Im Einzelnen waren dies die Ebene des Kontexts der unterrichtlichen Behandlung der Quelle, die Ebene des Kontexts der Gegenwart, die Ebene des Kontexts der Vergangenheit und viertens die Ebene der Kontextualisierung, also der „elementare[ ] Arbeitsprozess im Zuge der Quellenanalyse und Quelleninterpretation.“<sup>301</sup> Das zentrale Anliegen ist es dabei, die Quelle in diesen „unterschiedlichen Kontextebenen sicht- und verstehbar zu machen.“<sup>302</sup> Heeses und von Borries‘ Beiträge zeitigen aber noch weitere Relevanz. Einige ihrer Unterrichtsbeispiele erheben Objekte einer ‚vergangenen‘ materiellen Religion zu Lernmedien<sup>303</sup>. Diese sind im Folgenden vorzustellen. Der Akzent wird hierbei auf das zu legen sein, was diese Autoren bei der Re-Konstruktion an ‚vergangener‘ materieller Religion, vor allem hinsichtlich ihrer synchronen und diachronen Kontextualisierung, freilegen.<sup>304</sup>

In Bodo von Borries‘ zahlreichen Beiträgen<sup>305</sup> zum historischen Lernen an Kunstwerken unter besonderer Berücksichtigung der Ästhetik und Emotionalität als dessen konstitutive Momente lassen sich auch einige Unterrichtsbeispiele finden, die (musealisierte) Zeugnisse der materiellen Religion zu Lernmedien erheben. Im Einzelnen handelt es sich dabei um mittelalterliche Wandel-/Flügelaltäre, Chor- und Laiengestühl, einen Heiligenschrein und ein Heiligenfenster.<sup>306</sup> Von Borries gelten diese religiösen Dinge als „*sozial- und mentalitätsgeschichtliche[ ] Quellenzeugnis[se] von hohem Rang*“<sup>307</sup>. Den Schwerpunkt seiner historischen Analysen und Interpretationen legt er dann auch auf mentalitäts- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge (im Falle des Heiligenschreins und -fensters auch auf dynastie- und personengeschichtliche), die er entlang seines Suchrasters *Entstehung, Verwendung, Bedeutung* und *Erhaltung* (re-)konstruiert. Im Falle der Wandelaltäre geben sich diese am strukturiertesten und folglich auch am

---

<sup>301</sup> Heese, Thorsten (2007): *Vergangenheit „begreifen“*, S. 81.

<sup>302</sup> Heese, Thorsten (2007): *Vergangenheit „begreifen“*, S. 81.

<sup>303</sup> Zum Verständnis des Begriffs *Medien* im geschichtsdidaktischen Sinne siehe Fußnote 16 in dieser Arbeit.

<sup>304</sup> Folgt man diesen Beispielen nach, hat man das Gros geschichtsdidaktischer Beiträge, die sich den religiösen Dingen im (außer-)schulischen Unterricht annehmen, abgehandelt.

<sup>305</sup> Siehe von Borries (2003; 2005a; 2006; 2014).

<sup>306</sup> Konkret: Grabower Altar (einst Hamburger St.-Petri-Kirche, nun Hamburger Kunsthalle (1379 – 1383)) und Buxtehuder Altar (Hamburger Kunsthalle (um 1400)); Thomas-Altar (Hamburger Kunsthalle (um 1430)); Haupt- und Nebentaltäre des Ratzeburger Doms; Chor- und Laiengestühl (Stadtkirche St. Martin in Memmingen (um 1501 – 1507)) im Kontrast mit Ulmer Chorgestühl; Elisabethfenster und Elisabethschrein in Elisabethkirche in Marburg (1235/36 – 1250)).

<sup>307</sup> Borries, Bodo von (2014): *Zwischen „Genuss“ und „Ekel“*, S. 283 (Hervorh. im Orig.).

einsichtigsten. Der Schwerpunkt der folgenden Betrachtungen liegt deshalb auf ihnen. Bei der Re-Konstruktion der originären/pragmatischen Umgebung, also der Erstumgebung, in die die religiösen Dinge einst eingebettet waren, geht es von Borries darum, an „Alltag, Handwerk und Religiosität im Spätmittelalter“<sup>308</sup> heranzuführen. Die den religiösen Dingen enthaltenen realienkundlichen Informationen liefern ihm dabei wichtige Quellen, nicht über die dargestellte Zeit, wohl aber über die damalige Zeit der Entstehung. Die Wandelaltäre etwa geben ihm zufolge dann Auskunft über Alltagsverhältnisse, Esssitten (Tischdecke, Brötchenformen, Fehlen von Teller, Gabel, Trinkflasche), Spielzeuge (Peitschenkreisel), Textilien (Gürtel, Gewänder), Arbeitstechniken (Stricken mit vier Nadeln, Wollkörnchen), Möbel (Bänke, Schemel) und lassen Rückschlüsse auf die mittelalterliche Frömmigkeitspraxis (Altarstiftung, Seelenmessen, Reliquienkult) zu.<sup>309</sup> Das Chor- und Laiengestühl gibt Auskunft über die reichstädtische Hierarchie, die enthaltenen Büsten durch ihre „unerhört individuelle und zupackende Darstellung sehr spezifischer Menschen“<sup>310</sup> verweisen auf das Zeitalter der Renaissance<sup>311</sup> und die eingeschnitzten Drollerien (derbe, anzügliche und groteske Darstellungen von Menschen, Fabelwesen und Tieren) auf (spät-)mittelalterliche Vorstellungswelten. Ein weiteres Augenmerk legt von Borries bei der Re-Konstruktion der pragmatischen Umgebung auf die Re-Konstruktion des Sitzes der religiösen Dinge im Leben der Zeitgenossen – ein eher mittelbares, denn unmittelbares Unterfangen. Im Falle des Chorgestühls arbeitet er die außerordentliche Bedeutung für das Alltagsleben, aber eben auch für die Frömmigkeit der Priester und Kleriker (vor allem in der Liturgie (Stundengebet)) heraus, im Falle der Wandelaltäre legt er die Zusammenhänge ihrer einstigen Verwendung offen, im Sinne ihres damaligen Gebrauch zu bestimmten – nicht nur religiösen – Zwecken. In der Folge gibt er dann deren Hauptaufgaben aus, und subsumiert darunter Funktionen, die die unterliegenden menschlichen Bedürfnisse

---

<sup>308</sup> Borries, Bodo von (2005a): Bilder im Geschichtsunterricht – und Geschichtslernen im Kunstmuseum, S. 365 (Fußnote 4).

<sup>309</sup> Vgl. Borries, Bodo von (2006): Geschichtslernen an Kunstwerken?, S. 89–90.

<sup>310</sup> Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, S. 282.

<sup>311</sup> Im Sinne eines „Aufgang[s] der Einzelpersönlichkeit“ und einer „beginnende[n] Autonomisierung und Verweltlichung“ (Zitate von Borries 2014, S. 283).



des Gebrauchs offenlegen.<sup>312</sup> Eine Hauptaufgabe besteht in der ‚Sicherung des Seelenheils,‘ der er die folgenden Funktionen zuordnet, die durchaus als ‚geistliche‘ gefasst werden können:

- Geschenkfunktion: Gabe für Schutzheilige(n), Erwartung/Verlangen von Gegengabe;
- Reliquiarfunktion: Reliquienübergabe und -aufbewahrung
- Vertretungsfunktion: Stifterbilder;
- Fürbittfunktion: Priesterstellen;
- Lehrfunktion: Verehrung, Feierlichkeit, seelische Erhebung; Vergegenwärtigung der Heils- und Heiligengeschichte, Glaubensfestigung, ästhetischer Genuss, Schönheit, Kunstwerk.

Die zweite Hauptaufgabe besteht in der ‚Sicherung der Gesellschaftsstellung und -ordnung‘, der er die folgenden Funktionen zuweist, die sich als ‚gesellschaftliche‘ bestimmen lassen:

- Rechtsfunktion: Vertragsort, Gelöbnisort usw.;
- Prestigefunktion: Anerkennung, Repräsentation, Ruhm, Außenwirkung, Hierarchie, Politikmittel;
- Vergemeinschaftungsfunktion: Familien- und Korporationszusammenhalt;
- Trostfunktion: Ruhe, Meditation, Erhebung und Verschönerung, Gebetstätte (Buße, Bitten, Dank, Fürbitte);
- Denkmalsfunktion: Erinnerungscharakter, Monument, Kult des Nachruhms, Familiengedächtnis (wie Epitaph).

Im Spiegel der Re-Konstruktion der pragmatischen Umgebung gewinnt bei von Borries auch die religiöse Tradition, ‚die‘ *Religion* in ihrer spezifischen kulturräumlichen und zeitlichen Ausprägung, Gestalt. Hierzu hält er fest:

„Religion erscheint hier nicht nur als Glaubensüberzeugung und Heilsgewissheit (auch Höllenangst), sondern als soziale Praxis, als Prestigemittel, als Selbstdarstellung von Familien und Kooperationen, als Sozialkitt (z. B. für Rat, Zünfte, Kaufmannsgilden), als Versammlungsort (Gebete, Versprechen, Verträge), nicht zuletzt als spezialisierte

---

<sup>312</sup> Das Folgende nach Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, S. 84.

Berufe (Geistliche mit nährenden Pfründe, Handwerker mit sicherem Absatzmarkt).“<sup>313</sup>

Über diachrone, am Itinerar, der Objekt-,Biographie', ausgerichtete Kontextualisierung skizziert er den Fortgang ,der' *Religion*, indem er die Stellung des konkreten Einzelgegenstandes, hier des Wandelaltars, „in der langfristigen Geschichte der religiösen Praxis des Volkes (nicht der Theologie)“<sup>314</sup> beginnend mit dem konfessionellen Zeitalter re-konstruiert. So hält er fest:

„Das alles ändert sich mit dem Protestantismus: Aufträge bleiben aus, Altäre werden zerstört oder de-aktiviert, Reliquien entfernt. Zum Teil – so beim Petrialtar – kommt es auch zu Umarbeitungen und Übermalungen, die das Anstößige der alten Religion beseitigen, aber nichts Konsistentes hervorbringen können. Mit dem Hochbarock, der Aufklärung und dem Klassizismus wird dann die altertümliche Kunst des Mittelalters vollends unerträglich. Die Kirchen werden – zugunsten von Dorfkirchen – ausgeleert und modernisiert, bevor die Romantik die verbliebenen Stücke musealisiert (und gleichzeitig neo-gotische Ausstattungen hervorbringt). Seit der Radikal-Säkularisierung ab 1945/68 wird der ursprüngliche religiöse Sinn nicht einmal von Gebildeten mehr verstanden, geschweige denn geteilt (man muss nur einmal Menschen vor den Museums-Altären beobachten!).“<sup>315</sup>

Damit ist der kurze Durchgang durch von Borries' Unterrichtsbeispiele zu beschließen. Dieser erfolgte nicht en détail, ließ aber die Schwerpunkte bei seiner Analyse und Interpretation von Zeugnissen der materiellen Religion hervortreten.

Bei Heese lässt sich ein Beispiel ausmachen, das ein religiöses Ding zum „zentrale[n] Unterrichtsgegenstand“<sup>316</sup> erhebt. Es handelt sich um einen der sogenannten Hedwigsbecher, einer „kleine[n] rätselhafte[n] Gruppe unverwechselbarer Glasbecher“<sup>317</sup>, wahrscheinlich aus dem 12. Jahrhundert. Diese eint ihre dickwandige und konische Form mit bestimmten Ornamenten im Hochschnitt und die Unsicherheit in der For-

---

<sup>313</sup> Borries, Bodo von (2006): *Geschichtslernen an Kunstwerken?*, S. 93.

<sup>314</sup> Borries, Bodo von (2006): *Geschichtslernen an Kunstwerken?*, S. 90.

<sup>315</sup> Borries, Bodo von (2006): *Geschichtslernen an Kunstwerken?*, S. 93. Mit ‚Petrialtar‘ ist der Grabower Altar gemeint (einst Hamburger St.-Petri-Kirche, nun Hamburger Kunsthalle (1379 – 1383)).

<sup>316</sup> Heese, Thorsten (2007): *Vergangenheit „begreifen“*, S. 129.

<sup>317</sup> MacGregor, Neil (2011): *Eine Geschichte der Welt in 100 Objekten*. 1., neue Ausg. München: C. H. Beck, S. 435–440, Zitat S. 435.

schung, was die Bestimmung ihres Herstellungsortes und -zeitpunkts anbelangt. Heeses Unterrichtsbeispiel bezieht sich nun auf jenen Becher, der sich der Legende nach zunächst im Besitz der Heiligen Elisabeth von Thüringen befand,<sup>318</sup> nachweislich in den Besitz von Martin Luther und dann in den von Kurfürst Friedrich des Weisen wechselte und heutzutage in der Sammlung der Veste Coburg ausgestellt wird. Nachdem Heese den Entstehungszusammenhang beleuchtete, geht es ihm dann schwerpunktmäßig um die Geschichte seiner unterschiedlichen Nutzungen und Bedeutungen entlang seines Itinerars. Heese summiert die Erträge wie folgt:

„Wir haben seine unterschiedliche Wertschätzung, seine gewandelte historische Bedeutung wahrgenommen, es in seinen verschiedenen historischen Kontexten (mittelalterlicher Reliquienkult, Legendenbildung, Reformation, Musealisierung) betrachten gelernt. Wir haben das Exponat in seiner Mehrdimensionalität erfahren. Ein einzelner Gegenstand ist zugleich Glas, Reliquie, Gegenstand einer Legende, nachreformatorisches Kultobjekt, Wertobjekt. Er ist aufgrund seiner Historizität mehrdimensional. Das Glas der heiligen Elisabeth hat nicht eine Geschichte, das Objekt erzählt uns viele Geschichten. Es vermittelt uns etwas von der mittelalterlichen Heiligenverehrung. Es vermittelt ein Gefühl für den damit verknüpften Reliquienkult. Reliquien waren kostbar, heilig, selten. Der Becher erzählt uns zudem etwas von Veränderung innerhalb der zeitlichen Dimension; von seiner Umdeutung durch die Reformation; von der Ironie der Geschichte, dass der Aufhebung seines Reliquiencharakters ein neuer Kult folgt: der um Luther; und schließlich von der mit der Musealisierung verbundenen heutigen Rolle als ‚Reliquie‘ einer nationalen Kulturgeschichte.“<sup>319</sup>

Heeses und von Borries' Beiträge lassen sich als wichtige erste Hinweise lesen, wie eine lernmediale Beschäftigung an Zeugnissen einer ‚vergangenen‘ materiellen Religion (des Christentums!) aus geschichtsdidaktischer Perspektive aussehen kann. Das unzertrennbare Eingebundensein der Geschichtsdidaktik in die Geschichtswissenschaft vorausgesetzt und die Wissenschaftsorientierung auf der Ebene der Pragmatik für die Vermittlung von Vergangenheit/Geschichte anerkannt, ist im Folgenden nun noch die Forschungslage zu einer ‚vergangenen‘ materiellen Religion in der Geschichtswissenschaft in groben Zügen darzulegen. Vorerst unberücksichtigt bleiben dabei Mikroanalysen seitens der historischen Forschung an einzelnen religiösen Dingen oder an zu

---

<sup>318</sup> Deswegen wird dieser Hedwigsbecher auch oftmals Elisabethglas oder Glas der Heiligen Elisabeth genannt.

<sup>319</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 138.

Objektgruppen zusammengestellten Dingen (etwa Nürnberger Bildepitaphien aus dem Mittelalter)<sup>320</sup>. Von Interesse werden diese potentiell erst bei der Konzepterstellung zum historischen Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum im siebten Teil dieser Arbeit sein.

### 3.2 Materielle Religion in der Geschichtswissenschaft

Innerhalb der Geschichtswissenschaft lässt sich eine zaghafte Hinwendung zur materiellen Kultur als historiographische Quelle im Allgemeinen seit den letzten zwei Dekaden beobachten.<sup>321</sup> Auch die religiösen Dinge blieben von ihr nicht unberührt, wobei der Fokus dabei bislang ganz auf Zeugnissen einer ‚vergangenen‘ materiellen Religion des Christentums zu liegen scheint.

Dem Historiker Bernd Roeck etwa gilt das ‚religiöse Kunstwerk‘<sup>322</sup> als Geschichtsquelle, insofern „hier Gedanken visualisiert werden, von denen die Menschen jener Epochen durchdrungen waren – wie es eben auch die Bilder wurden, die zur Prägung der Imaginationen beitrugen“<sup>323</sup>. Es gilt ihm dann vor allem als „Quelle[ ] für das *Imaginäre*, für in Alltag wirksame Vorstellungen und Mentalitäten“<sup>324</sup>. Die Form seiner Nutzung im Wandel der Zeit gibt sich bei ihm als Geschichte „[v]om magischen Fetisch zur symbolischen Form“<sup>325</sup>. Beschrieben ist damit der unabgeschlossene Prozess einer „Entzauberung der Bilder“<sup>326</sup> im Christentum,<sup>327</sup> der sich weder linear und bruchlos gibt noch

---

<sup>320</sup> Wohlfeil, Rainer; Wohlfeil, Trudl (1985): Nürnberger Bildepitaphien. Versuch einer Fallstudie zur historischen Bildkunde. In: *Zeitschrift für historische Forschung*, Jg. 12 (H. 2), S. 129–180.

<sup>321</sup> Zur Disziplinengeschichte, die von einem weitgehenden Nichtbeachten der materiellen Kultur als Forschungsquelle geprägt ist, dessen Ursachen sowie zur gegenwärtigen Entwicklung ihrer ‚Verkulturwissenschaftlichung‘ siehe auch: Ludwig, Andreas (2014): *Geschichtswissenschaft*. In: Stefanie Samida (Hg.): *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 287–293.

<sup>322</sup> Das Kunstwerk bestimmt Roeck (2004) wie folgt: „*Als Kunstwerk soll ein Objekt gelten, das als Medium ästhetischer Vorstellungen gedacht und durch entsprechende Kontextualisierung ausgewiesen ist. Seinen realen Ort gewinnt es in den Körpermedien der Künstlerin oder des Künstlers und des Publikums*“ (S. 12; Hervorh. im Orig.).

<sup>323</sup> Roeck, Bernd (2004): *Das historische Auge*, S. 125.

<sup>324</sup> Roeck, Bernd (2004): *Das historische Auge*, S. 125.

<sup>325</sup> Roeck, Bernd (2004): *Das historische Auge*, S. 271.

<sup>326</sup> Roeck, Bernd (2004): *Das historische Auge*, S. 274. Hans Belting (2000) fasst die Konsequenzen des veränderten Bildverständnisses wie folgt: „Die Entmachtung der Bilder, von denen man keine Rettung mehr erhoffen darf, wirft den Menschen auf sich selbst zurück. [...] Er bleibt derselbe, auch wenn er die Bilder wegräumt, denn sie sind nur der äußere Schein seiner inneren Bilder. [...] Der Mensch der Neuzeit bleibt in der Welt mit sich allein. Er kann sich seine Bilder erfinden, aber sie haben nichts anderes aufzuweisen als die Wahrheit, die er ihnen selbst zubilligt“ (S. 517).

<sup>327</sup> Dass dieser Prozess als unabgeschlossen gelten muss, gibt Roeck (2004) zu bedenken, wenn er schreibt: „Wer von ‚okzidentaler Rationalisierung‘ oder ‚Entzauberung der Welt‘ spricht, sollte nicht übersehen, daß noch das späte 20. Jahrhundert weinende Marienfiguren und andere ‚handelnde Bildwerke‘ kennt“ (S. 274).

ohne konfessionelle, schichtenspezifische und geographisch-kulturräumliche Differenzierungen auskommt. Ebenso arbeitet der Historiker Peter Burke, einen weiten Bildbegriff zugrunde legend, den Quellencharakter von Bildern heraus. ‚Religiöse Bilder‘ in ihrer Polyfunktionalität als „Instrumente der Indoktrination [...], als Kultobjekte, als Anregung zur Meditation und als Waffen in Auseinandersetzungen“<sup>328</sup> bestimmt, gelten ihm dann, zu Bildserien gefasst,<sup>329</sup> als wertvolle Quellen „zur Geschichte der Mentalitäten und Sensibilitäten wie auch zur Geschichte der Frömmigkeit“<sup>330</sup> im Wandel der Zeit. Stilistische Veränderungen liefern dem Historiker hier wertvolle Quellen. Burke erläutert dies wie folgt:

„Bilder, die geschaffen wurden, um Emotionen zu wecken, lassen sich natürlich auch als Dokumente für die Geschichte dieser Emotionen verwenden. Sie zeigen beispielsweise, daß im Spätmittelalter ein besonderes Interesse am Schmerz bestand. Damals erreichte der Kult der Leidenswerkzeuge – die Nägel, die Lanze und so weiter – seinen Höhepunkt. Es war auch die Zeit, in der der leidende Christus als schmerzverzerrte, mitleiderregende Gestalt das traditionelle Bild ersetzte, das auf Kruzifixen einen gelassenen, würdevollen Christus zeigte, der ‚vom Baum herrscht‘, wie man im Mittelalter zu sagen pflegte. Der Kontrast zwischen dem dänischen ‚Aaby-Kruzifix‘ aus dem 11. Jahrhundert und einem deutschen Kruzifix aus dem 14. Jahrhundert, das sich

---

<sup>328</sup> Burke, Peter (2010): Augenzeugenschaft. Bilder als historische Quellen. Berlin: Wagenbach (Wagenbachs Taschenbuch, Bd. 631), insb. Kap. III (Das Heilige und das Übernatürliche), S. 53–66, Zitat S. 54.

<sup>329</sup> Nicht notwendig auf einen Künstler beschränkt. Das Sujet/Thema ist entscheidend.

<sup>330</sup> Burke, Peter (2010): Augenzeugenschaft, S. 53. Leider bleiben bei Burke die Begriffe *Mentalitäten*, *Sensibilitäten* und *Frömmigkeit* unbestimmt. Mentalitäten und Sensibilitäten bereiten bei der Begriffsbildung wohl die größten Probleme. Generell bleibt der Begriff *Sensibilitäten* in der historischen Forschung unterbestimmt. Eine mögliche Arbeitsdefinition könnte wie folgt lauten: *Sensibilität* ist die Art, Weise und das Ausmaß einer Empfänglichkeit für und Wahrnehmungsverarbeitung von Sinneseindrücke(n). Sucht die Forschung ihrer in Kollektiven nach, dann mit dem Ziel, eine sich gleichende Art und Weise einer Empfänglichkeit für und Wahrnehmungsverarbeitung von (bestimmte(n)) Sinneseindrücke(n) in umgrenzbaren Gruppen und in einem gegebenen Zeitabschnitt zu bestimmen. Die Rede ist dann von Sensibilitäten. Der Begriff *Mentalitäten* ist von geschichtswissenschaftlicher Seite bereits eingehenderer Gegenstand einer Forschung am Ende der 1980er Jahre geworden, die diese in historischer Tiefe untersuchen wollte. Die gleichnamige Forschungsrichtung konnte sich im deutschsprachigen Raum als eigenständige Disziplin bis heute nicht etablieren. Der Historiker František Graus (1987) definierte Mentalität seinerzeit als „der gemeinsame Tonus längerfristiger Verhaltensformen und Meinungen von Individuen innerhalb von Gruppen. Sie sind nie einheitlich, oft widersprüchlich, bilden spezifische ‚verinnerlichte Muster‘ (patterns). Mentalitäten äußern sich sowohl in spezifischer Ansprechbarkeit auf Impulse als auch in Reaktionsformen“ (S. 17). Reinhard Schneider (1987) suchte diese Definition für den Historiker griffiger zu gestalten, indem er Mentalitäten „als mentale, nicht verbalisierbare Verhaltensdispositionen kollektiven Ursprungs“ (S. 330) bestimmte, „die wirksam werden ohne vorherige Reflexion“ (S. 330). Es sind aber nicht die Verhaltensdispositionen selbst, wohl aber ihre Aktualisierungen im Verhalten, die der Historiker (mitunter) beobachten kann.

heute in Köln befindet [...], könnte kaum dramatischer sein. Dagegen herrschte im 17. Jahrhundert offenbar ein größeres Interesse an der Ekstase<sup>331</sup>.

Mit der Darlegung der Forschungslage in der Geschichtswissenschaft ist nun der Stand der Forschung in der Geschichtsdidaktik zum historischen Lernen an Sach- und Bildquellen im Allgemeinen und zu Zeugnissen einer ‚vergangenen‘ materiellen Religion als Lernmedium im Besonderen zu beschließen. Davon ableitend sind nun Leerstellen zu benennen, deren sich diese Arbeit annimmt.

### 3.3 Desiderata

Im Feld geschichtsdidaktischer Forschung wurde ersichtlich, dass hier Sachquellen in der Welt der Dinge verortet wurden, indem sie dem Gegenstandsbereich *materielle Kultur* unterstellt wurden. Dessen Umfang, Inhalt und Beziehung blieben bei allen Autoren unbestimmt.<sup>332</sup> Bestimmungen über eine Unbestimmte zu treffen, führen aber nun dazu, dass das Bestimmende nach seiner Bestimmung ebenso als Unbestimmtes verbleibt. Bildquellen hingegen wurden über ihre Merkmale (*artifizuell, flächig, dauerhaft*) bestimmt, nicht aber in der Welt der Dinge verortet. Dies muss der vorliegenden Arbeit als Leerstellen zu gelten haben, die eine Teilmenge aus der Welt der Dinge auswählt, um sie als Lernmedien einzuführen. Die Gegenstandskonturierung von *materieller Religion* ist somit als geschichtsdidaktisches Desiderat auszuweisen, dessen Füllung dann auch eine Relationierung mit den einzelnen Quellengattungen nach sich zieht.

Erhebt die Geschichtsdidaktik auf der Ebene der Pragmatik vereinzelt Zeugnisse der materiellen Religion zu Lernmedien, so entstammen diese allein dem Christentum (des Mittelalters). Ersichtlich wurde, dass bei religiösen Bildern der Fokus nicht auf den Bildinhalt (im Sinne des Gehalts des Bildes) gelegt wurde. Hier waren in erster Linie die enthaltenen realienkundlichen Informationen von Belang. Die Re-Konstruktion der durchwanderten Funktions- und Bedeutungszusammenhänge der religiösen Sach- wie Bildquellen gleichermaßen galt ihr als Kerngeschäft, um „Antworten auf sozial-, alltags-

---

<sup>331</sup> Burke, Peter (2010): Augenzeugenschaft, S. 56.

<sup>332</sup> Bei *materieller Kultur* handelt es sich um einen ‚Begriffsimport‘ aus anderen akademischen Fächern. In diesen verharrete der Begriff selbst in seiner Unbestimmtheit. Erst das 2014 erschienene *Handbuch Materielle Kultur* (Samida (Hg.) (2014a)) war um Beantwortung terminologischer Grundfragen bemüht. Dieses lag bei Beginn der Arbeit noch nicht vor.

, kultur- und mentalitätsgeschichtliche Fragestellungen [zu] geben.“<sup>333</sup> Gesellschaftliche Entwicklungen in der Zeit wurden dabei durch am Itinerar des konkreten religiösen Dings ausgerichteten Re-Konstruktionen seiner durchwanderten Kontexte aufgezeigt. ‚Liest‘ man Zeugnisse der materiellen Religion als Verweis auf sowie Ausdruck von *Religion* und *Religiosität*, dann ist ferner die Frage, wie die Geschichtsdidaktik mit diesen Bezugsgrößen umgegangen ist, zentral von Belang. Es zeigte sich, dass *Religion* als soziale Praxis in den Blick kam und als kulturelles System entfaltet wurde. Innerhalb der pragmatischen Umgebung wurde objektzentriert an die Religiosität der Zeitgenossen herangeführt, indem der Sitz der religiösen Dinge im Leben der Zeitgenossen rekonstruiert wurde. Dieser wurde über den die Dinge zukommenden Gebrauch zu bestimmten Zwecken (Funktion) ausgewiesen. Diachron kam *Religiosität* objektzentriert über die Stellung des religiösen Dings in der Geschichte der religiösen Praxis der Religionspfleger und -anhänger in den Blick.

Beim Gang in die Geschichtswissenschaft wurde exemplarisch ersichtlich, dass hier andere Akzentuierungen getroffen werden, wie etwa die Bildserien zum selben Thema, Sujet und Motiv, die Zugänge eröffnen, die die Geschichtswissenschaft in den Bereichen menschlicher Emotionalität, Sensibilität und Frömmigkeit verortet.

Trotz dieser hilfreichen und richtungsweisenden Befunde aus beiden Disziplinen hat sich ein systematischer didaktisch-methodischer Zugriff auf die ‚vergangene‘ materielle Religion jedoch damit noch nicht verwirklicht. Einen solchen zu entwickeln, hat dann Aufgabe dieser Arbeit zu sein. Dort sind dann auch die religiösen Dinge anderer religiösen Traditionen zu bedenken, die dem musealen Feld, wenngleich minder zahlreich, dennoch ebenso enthalten sind. Die unterrichtspraktische Planung, wie sie sich bei Heese entlang unterschiedlicher Ebenen gab, verwies zudem bereits darauf, dass dabei auch die Ebene des Kontexts der unterrichtlichen Behandlung der Quelle zu reflektieren ist. Im Falle dieser Arbeit verbindet sich damit der Anspruch, das museale Feld in seiner Lernortspezifik bezogen auf die ausgewiesenen Lernmedien ‚vergangene‘ materielle *Religion* zu analysieren.

---

<sup>333</sup> Sauer, Michael (2000): Bilder im Geschichtsunterricht, S. 13.

## 4. Historisches Lernen im Museum

Im Folgenden ist der Stand der Forschung hinsichtlich des außerschulischen historischen Lernens im Museum darzulegen. Entlang der Verhältnissetzungen von ‚der‘ Schule und ‚dem‘ Museum, Geschichtsdidaktik und Museum und historischem Lernen und Museum ist dieser zu konturieren. Im Anschluss sind Leerstellen in der Forschung zu benennen, die ein auf den Lernort Museum bezogenes Forschungsdesiderat ausweisen lassen, dessen sich diese Arbeit annehmen wird.

### 4.1 Schule und Museum

Bestimmungen zum Verhältnis von *Schule* und *Museum* sind Gegenstand einer jahrzehntelang andauernden Debatte, die noch nicht zu ihrem Ende gekommen ist.<sup>334</sup> Die vertretenen Positionen reichen von einer „Abgrenzung von Schulen und Museen gegeneinander bzw. in der Auffassung weitgehender Übereinstimmung und ‚Identität‘, bis hin zu einer fundamentalen Neubewertung von Schulen und Museen, die gleichermaßen eine gesamtgesellschaftliche Bildungsaufgabe wahrzunehmen und sich dabei gegenseitig zu ergänzen hätten“<sup>335</sup>. Nimmt man eine eigene Positionierung an dieser Stelle vor, so ist von einem schulbezogenen Verständnis heraus artikuliert letzter Position zuzustimmen, die im Museum ein „notwendiges Komplement“<sup>336</sup> erblickt; gerade auch im Rahmen intentional-planvoller Bildungsbemühungen.<sup>337</sup> Die Lernortspezifik

---

<sup>334</sup> Christian Große Höötmann (2017) charakterisiert das Thema ‚Museum und Schule‘ als eine „unendliche Geschichte“, die immer wieder erzählt werden kann und muss“ (S. 26). So verwundert es nicht, dass die Beiträge, die den Stand der Debatte nachzeichnen, zu allen Zeiten zahlreich sind. Die letzten zwei Dekaden in stark verkürzter Auswahl wiedergebend: Hartung, Olaf (2001): Didaktik und Museen: ein „absurdes“ Verhältnis? In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, Jg. 29 (H. 1/2), S. 200–205; Vogt, Arnold (2000): Museen und Schulen. Neue Perspektiven im Dialog zwischen Museologie und Didaktik. In: Hildergard K. Vieregg und Ann Davis (Hg.): *Museology and the intangible heritage*; ICOM, International Committee for Museology, Munich/Germany and Brno/Czech Republic, November 26 – December 05, 2000. *Muséologie et le patrimoine immatériel. Museologie und das immaterielle Erbe*. München: MPZ (ICOFOM study series, Bd. 32), S. 125–135; Ders. (2008): Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussion zum Verhältnis von Schulen und Museen. In: Ders. (Hg.): *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung, Bd. 7), S. 19–82; Schönemann, Bernd (2008): Museum geschichtsdidaktisch: Institution der Geschichtskultur – eigenständiger Lernort – Partner der Schule. In: Vogt, Arnold (Hg.): *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung, Bd. 7), S. 83–108; Heese, Thorsten (2017): Agenda „Museum 2020“. Brauchen Museen künftig noch Objekte? Ja, unbedingt! In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* Jg. 68 (H. 1/2), S. 5–25 und Große Höötmann, Christian (2017): Schule und Museum. Perspektiven einer Kooperation im Spannungsfeld zwischen Abgrenzung und Vereinnahmung. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* Jg. 68 (H. 1/2), 26–38.

<sup>335</sup> Vogt, Arnold (2008): *Kooperation oder Konfrontation?*, S. 20.

<sup>336</sup> Parmentier, Michael (2001): *Der Bildungswert der Dinge oder: Die Chancen des Museum [sic!]*, S. 45.

<sup>337</sup> Susanne Popp (2009b) charakterisiert das Verhältnis von Schule und Museum respektive Fachunterricht und Museumsbesuch wie folgt: „Vielmehr ist die Arbeit am außerschulischen ‚Lernort Museum‘ als ‚extracurricular



nicht übergehend, schließt dies im Sinne des konstruktivistischen Lernparadigmas, welchem das museale Lernen heutzutage folgt, in seiner Umsetzung die Möglichkeit des impliziten, inzidentellen und informellen Lernens der Lernsubjekte nicht aus, sondern ein. Wer so argumentiert, mag auch jener „museale[n] Professionalisierungsrhetorik“<sup>338</sup> entgegentreten, die bei einer die strukturellen Unterschiede zur Schule betonenden und auf eindeutige Abgrenzung zielenden Argumentation die „Vorstellungen von einer bloß instruktivistischen ‚Pädagogik‘ und vorgeblich schulfixierten ‚Didaktik‘“<sup>339</sup> einbringt.<sup>340</sup> Die eigentlichen Hürden einer Kooperation sind an anderer Stelle zu suchen. Heese wie auch Große Höötman erblicken sie in der „geringen Verankerung des Museums im schulischen Curriculum“<sup>341</sup>. Der Museumsbesuch, wenn er denn stattfindet, gebe sich dann entweder als „Freizeitprogramm auf Klassenfahrten“ und „spontaner Lückenfüller am Schuljahresende“ oder aus curricularen Konformitätsgründen als „Schulunterricht, der an einen anderen Ort verlagert wird“.<sup>342</sup> Bei einer so gearteten Praxis werde jenes Potential großzügig verschenkt, welches dem „gänzlich anders konditionierten Lernort[ ]“<sup>343</sup> zu eigen sei. Die Museumspädagogik mache sich hierbei vielfach zum Handlanger, indem ihre „angebotenen Programme häufig zwischen den beiden Extremen lehrplangetreuer Nachgestaltung von [ ] [U]nterricht im Museum und

---

activity‘ zu werten, was bedeutet, dass sie gerade keine ins Belieben gestellte Ergänzung, sondern ein konstitutives Element des Fachunterrichts darstellt, das die Aufgabe hat, jene Bildungsziele gezielt zu fördern, die der systematische Lehrgang nicht oder weniger gut zu erreichen vermag“ (S. 25).

<sup>338</sup> Große Höötman, Christian (2017): Schule und Museum, S. 29.

<sup>339</sup> Große Höötman, Christian (2017): Schule und Museum, S. 29.

<sup>340</sup> Siehe vor allem: Waidacher, Friedrich (1993): Handbuch der allgemeinen Museologie. Wien: Böhlau (Mimundus, Bd. 3).

<sup>341</sup> Heese, Thorsten (2017): Agenda „Museum 2020“, S. 9 und Große Höötman, Christian (2017): Schule und Museum, S. 37. In Bezug auf den bayerischen LehrplanPLUS trifft dies so nicht zu. Für das Fach Geschichte wird in der Rubrik ‚Selbstverständnis des Faches Geschichte und sein Beitrag zur Bildung‘ die besondere Bedeutung außerschulischer Lernorte, folglich auch des Museums, herausgestellt, da diese die Möglichkeit bieten, „über entdeckendes Lernen die außerschulische und lebensweltliche Relevanz von Geschichte unmittelbar zu erfahren“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Fachprofil Geschichte. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte/6>, zuletzt geprüft am 16.01.2019, o. S.). Gewiss, hier kommt das Kind nicht zum Namen und es handelt sich hierbei um eine Empfehlung und keine Verpflichtung.

<sup>342</sup> Heese, Thorsten (2017): Agenda „Museum 2020“, Zitate S. 8–9.

<sup>343</sup> Heese, Thorsten (2017): Agenda "Museum 2020", Zitate S. 9. Worin dieses Potential besteht, ist weiter unten dargelegt (siehe Teil II, Kap. 4.3).

aktionistischer Beschäftigungsangebote im Stile einer ‚naiv verstandenen Handlungsorientierung‘<sup>344</sup> schwanken. Hindernisse lassen sich aber auch an anderer Stelle finden.<sup>345</sup> Der Museumspädagoge Arnold Vogt attestierte noch 2008 eine „erstaunlich geringe Beachtung“ des musealen Bildungspotentials in der Lehrerbildung und fachdidaktischen Literatur.<sup>346</sup>

In Bezug auf die geschichtsdidaktische Literatur möchte man ihm heutzutage so uneingeschränkt nicht mehr zustimmen. Gerade im Zuge der Kompetenzdebatte wurde das museale Bildungspotential von Fachvertretern fortwährend herausgestellt.<sup>347</sup> Erst mit diesem Schritt war die Grundlage geschaffen, die das Museum mit Fragen betrauen ließen, ob und wie dort (domänenspezifische) Kompetenzen erworben, vertieft und ausdifferenziert werden können.

Zu welchen Antworten man dabei gekommen ist, ist an anderer Stelle darzulegen.<sup>348</sup> Ob es zu einer stärkeren Beachtung in der Lehrerbildung mittlerweile gekommen ist, da wird ein jeder Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik seine je eigene Antwort bereithalten.<sup>349</sup>

## **4.2 Geschichtsdidaktik und Museum**

Heese stellt fest, dass die Geschichtsdidaktik das Museum „prinzipiell auf der Agenda“<sup>350</sup> habe und zwar in zweierlei Hinsicht: als Institution der Geschichtskultur einerseits und als außerschulischer Lernort<sup>351</sup> andererseits. Während eine Klassifizie-

---

<sup>344</sup> Große Höötmann, Christian (2017): Schule und Museum, S. 30.

<sup>345</sup> Einem Museumsbesuch entgegenstehen können aber auch Gründe, die organisatorischer, finanzieller oder motivationaler Natur sind.

<sup>346</sup> Vogt, Arnold (2008): Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussion zum Verhältnis von Schulen und Museen, S. 19, Zitat S. 19.

<sup>347</sup> Siehe vor allem der Band der Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik: Popp, Susanne (Hg.) (2009a): Historische Kompetenzen und Museen. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25).

<sup>348</sup> Siehe Teil II, Kap. 4.3 und Teil VII, Kap. 3.

<sup>349</sup> Ein Blick in die Vorlesungsverzeichnisse einzelner Geschichtsdidaktiklehrstühle oder in die Themenstellungen für die erste Staatsprüfung für das Lehramt im Fach Geschichte in Bayern mag zwar belegen, dass der außerschulische Lernort respektive das Museum respektive die (historische) Ausstellung turnusmäßig Inhalt wie Thema sind. Ob ein solcher Blick aber ausreicht, um eine stärkere Beachtung in der Tendenz zu attestieren, ist infrage zu stellen.

<sup>350</sup> Heese, Thorsten (2017): Agenda „Museum 2020“, S. 12.

<sup>351</sup> Siehe Fußnote 15 in dieser Arbeit.

rung des Museums als „Institution der Geschichtskultur oder eine Agentur des kulturellen Gedächtnisses“<sup>352</sup> auf breiten Konsens inner- und außerhalb der Disziplin stößt, entsagt sich dieser teils in Bezug auf dessen Lernortcharakterisierung. Die einzelnen Positionen sind an dieser Stelle nicht darzulegen, eine eigene Positionierung ist aber einzubringen. Den Lernortcharakter des Museums nicht in Abrede stellend, ist der Position Martin Schlutows zuzustimmen. Dieser lässt nicht das zu erwartende Ergebnis eines Lernprozesses – was beim konstruktivistischen Lernverständnis, dem das museale Lernen folgt, zudem schwer kontrollierbar sein dürfte – über die Lernortqualität des Museums bestimmen. Ihm zufolge zeichne „sich das Museum bereits dann als Lernort aus, wenn es eine Bildungs*absicht* verfolgt.“<sup>353</sup> Die ‚Ethischen Richtlinien für Museen von ICOM‘, das Positionspapier des Deutschen Museumsbundes e. V. und die Stellungnahme des Bundesverbandes Museumspädagogik e. V. zeigen, dass aus der Mitte des Museumswesens heraus (!) der Beitrag zur Bildung dem Museum zur Aufgabe gestellt ist.<sup>354</sup> Theoretisch-normativ gesehen, hat dieses Wenn-Dann-Postulat dann als erfüllt zu gelten.

#### 4.3 Historisches Lernen und Museum

Die Geschichtsdidaktik thematisiert, analysiert und reflektiert das Museum als Institution der Geschichtskultur und die museale Präsentation von Geschichte und ihre Vermittlung. In Bezug auf die Lernumgebung, in die sie das historische Lernen stellt, das ist gemeinhin die (historische) Ausstellung,<sup>355</sup> tut sie dies in aller Regel unter Rückgriff

---

<sup>352</sup> Schönemann, Bernd (2008): Museum geschichtsdidaktisch: Institution der Geschichtskultur – eigenständiger Lernort – Partner der Schule, S. 90. Die einzelnen Konzepte im Widerstreit siehe: Hasberg, Wolfgang (2006): Erinnerungs- oder Geschichtskultur? Überlegungen zu zwei (un-)verneinbaren Konzeptionen zum Umgang mit Gedächtnis und Geschichte. In: Olaf Hartung (Hg.): Museum und Geschichtskultur. Ästhetik, Politik, Wissenschaft. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte (Sonderveröffentlichungen der Gesellschaft für Kieler Stadtgeschichte, Bd. 52), S. 32–59.

<sup>353</sup> Schlutow, Martin (2012): Das Migrationsmuseum. Geschichtskulturelle Analyse eines neuen Museumstyps. Münster, Berlin: LIT (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 10), S. 30 (Hervorh. im Orig.).

<sup>354</sup> Siehe ICOM (2010): Ethische Richtlinien für Museen von ICOM, S. 7, S. 19 (u. a.); Deutscher Museumsbund e. V. gemeinsam mit ICOM-Deutschland (2006): Standards für Museen. 2., korr. Aufl. Kassel (u. a.): Deutscher Museumsbund e. V., S. 20 und Bundesverband Museumspädagogik e. V. (2004): Zum Bildungsauftrag der Museen. Stellungnahme des Bundesverbandes Museumspädagogik e. V. München, 24.04.2004. Online verfügbar unter [http://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user\\_upload/bund/PDF/2\\_9\\_4\\_KMK2004.PDF](http://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user_upload/bund/PDF/2_9_4_KMK2004.PDF), zuletzt geprüft am 31.08.2017.

<sup>355</sup> Der Terminus *Ausstellung* mit der Konkretisierung *historisch* wird fast immer eingebracht. In aller Regel bleibt er aber unbestimmt. Zur Begriffsklärung siehe Teil II, Kap. 2.3.

auf fachwissenschaftliche und museologische Ansätze. Christian Kohler legt den theoretischen Hintergrund jener geschichtsdidaktischen Thematisierung offen, wenn er den Forschungsstand wiedergebend konstatiert:

„Als theoretischer Hintergrund dienen die semiotischen Überlegungen Krzystof Pomians zu Museumsobjekten als Zeichenträgern, es werden Gottfried Korffs Ausführungen über Authentizität und Anmutungsqualität musealer Objekte und die Notwendigkeit ihrer Erklärung durch Redimensionierung und Rekontextualisierung betont sowie Bezug auf den Aura-Begriff von Walter Benjamin genommen. Zudem wird häufig die narrative Struktur der musealen Darstellung unter Rückgriff auf die Geschichtstheorie Jörn Rüsens oder museologische Theorien zur Ausstellungskommunikation hervorgehoben und als visuelle Form des Erzählens modelliert. Diese wird dann oftmals unter Rückgriff auf geschichtswissenschaftliche bzw. geschichtsdidaktische Kriterien beschrieben und analysiert, und manchmal werden auch konkrete Vorschläge für die Ausstellungspraxis formuliert.“<sup>356</sup>

Das Potential, welches die Geschichtsdidaktik nun für das museale historische Lernen entwickelt, leitet sie aus den soeben beschriebenen Charakteristika der Exponate<sup>357</sup> und den vergangenheitsaneignenden inszenatorischen Expositionen ab. Objektbezogen ergibt sich im Kern dann dasselbe, das beim sach- und bildquellengestützten historischen Lernen herausgestellt wird.<sup>358</sup> Es resultiert aus den „besondere[n] Qualität[en] dieser Quellengattung[en]“<sup>359</sup>, die sich apostrophiert wie folgt lesen: unmittelbar, dreidimensional, konkret, real, anschaulich, rätselhaft, authentisch, originär, einzigartig, echt, anmutig und auratisch, multisensorisch, ästhetisch, motivational und emotiv wirksam.<sup>360</sup>

Kraft dieser Eigenschaften besteht die objektbezogene Leistungsfähigkeit in der Veranlassungsleistung, historische Erkenntnisprozesse beginnend mit dem (historischen)

---

<sup>356</sup> Kohler, Christian (2016): Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum, S. 18–19.

<sup>357</sup> Beim vereinseitigten Rekurs auf Pomians Semiophorenlehre übersah die Geschichtsdidaktik bislang, dass Museumsdinge in Expositum eben nicht nur als Zeichenträger (*Semiophoren*), sondern auch als Bedeutungsträger (*Nouophoren*) zu fassen sind. Zum besseren Verständnis siehe Teil VI.

<sup>358</sup> In dieser Arbeit siehe vor allem Teil II, Kap. 3.1.1.2 und Kap. 3.1.2.2. Siehe auch Heese, Thorsten (2017): Agenda „Museum 2020“, 17–18 oder resümierend Kohler, Christian (2016): Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum, S. 19–20.

<sup>359</sup> Sauer, Michael (2013): Geschichte unterrichten, S. 204.

<sup>360</sup> Die ‚Schwächen‘ von Sach- und Bildquellen fanden in den entsprechenden Kapiteln Erläuterung (siehe Teil II, Kap. 3.1.1.2 und Kap. 3.1.2.2 in dieser Arbeit).

Befragen in Gang zu setzen, Evokationen zu befördern und in der Möglichkeit, Lernarrangements zu initiieren, die zu einem alle Sinne einbeziehenden Lernen anhalten, das handlungsorientierte und analytisch-synthetische Verfahren des entdeckend-forschenden Lernens kombiniert. In Bezug auf die Expositionen wird vor allem der ästhetisch-visuelle Zugang zu *Geschichte* herausgestellt, den diese als Narrationen visueller Art eröffnen können. Im Verbund mit den Institutionen, die inszenatorisch exponieren, ist ferner die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit Geschichtskultur(en) gegeben.

Erst aber wenn die Kontroversen in den Blick genommen werden, die sich an einer konkreten Darstellung von *Geschichte* im Museum entzündeten, wenn die vorgegebene Narration dekonstruiert wird, d. h., z. B. die Perspektiven-, die Zeit- und die Interessengebundenheit der Darstellung offengelegt werden, dann findet laut Pandel eine solche (anspruchsvolle) Auseinandersetzung statt.<sup>361</sup> Auch beim Blick hinter die Kulissen der Institution, auf ihre Geschichte, auf ihr gesamtes Aufgabenspektrum (sammeln, bewahren, forschen, ausstellen, vermitteln)<sup>362</sup> und auf die an ihr Beteiligten kann sich eine solche Auseinandersetzung realisieren.<sup>363</sup>

Dem schulischen Museumsbesuch ist aber noch ein weitaus grundlegenderes Potential zu eigen. Er stellt die vielleicht erste und einzige Möglichkeit dar, mit einer ‚Sonderwelt‘ vertraut zu machen, die für den Einzelnen zeitlebens intuitiv wie diskursiv zu erschließende Angebote für Sinnbildungs- und Identitätskonstruktionsprozesse bereithalten kann.<sup>364</sup>

---

<sup>361</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik*, S. 175–177.

<sup>362</sup> Heese (2014) leitet aus den Aufgaben, nicht erschöpfend, mögliche Fragen ab, die den Blick hinter die Kulissen eröffnen können. Im Einzelnen wären dies: „Wer ist eigentlich an einer Ausstellung konkret beteiligt? Woher kommen die Objekte, durch wessen Hände gehen sie, wie werden sie zusammengestellt, wer holt sie aus dem Depot und legt sie in die Vitrine? Wer hat ein Interesse am Erfolg der Ausstellung und aus welchen Beweggründen? Wer verantwortet und wer verwirft die Gestaltung? Wer wirbt für die Ausstellung und wer vermittelt sie?“ (S. 16–17).

<sup>363</sup> Pandel (2013, S. 175–177) weist hierbei einen Kategorienfehler aus, der in der geschichtsdidaktischen Literatur gerne gemacht wird. Der Besuch der Institution und der Ausstellung sind ebenso wenig per se als Auseinandersetzungen mit Geschichtskultur zu werten wie das Lernen an den Exponaten.

<sup>364</sup> Susanne Popp (2009b) hält hierzu fest: „Am Lernort ‚historisches Museum‘ geht es wesentlich auch darum, zähleibige Vorurteile, soziokulturelle Hemmnisse und ‚Schwellenängste‘ abzubauen, Interessen und Motivationen zu wecken, erweiterte, besonders auch ästhetische Zugänge zur Geschichte zu öffnen und Grundlagen für eine subjektiv als bereichernd erfahrene Partizipation an öffentlicher Geschichtskultur zu schaffen. Auch wenn einzelne kognitive Teilbereiche dieses Lernfeldes, wie z. B. Wissen über Funktion, Geschichte und Fassettenreichtum der Institution ‚Museum‘, für Operationalisierungen geeignet sind, werden die schulischen Bemühungen ihren wahren Erfolg oft genug erst dann zeigen, wenn nach vielen Jahren die Hinwendung zum Museum

#### 4.4 Desiderata

Auf der Ebene der Pragmatik für die Vermittlung von Vergangenheit/Geschichte war die ‚Sonderwelt‘ Museum als „Lernort mit intentionalen Ambitionen“<sup>365</sup> zu bestimmen. Versammelt man nun die geschichtsdidaktischen Beiträge, die aus dem ausgemachten Potential für intentionale Bildungsbemühungen zu schöpfen versuch(t)en, wird ersichtlich, dass die Geschichtsdidaktik es bislang versäumt hat, die Frage nach der Zusammensetzung der Bestände ihrer als historisch wie geschichtskulturell gefassten Museen zu stellen. Wie bereits in dieser Arbeit herausgestellt wurde, sind religiöse Dinge als bedeutsame, womöglich quantitativ sogar bedeutsamste Präsentationsmedien der Lernumgebung *historische Ausstellung* auszuweisen. Den fachinternen Konsens vorausgesetzt, dass das Exponat weiterhin als Fundament des historischen Lernens im Museum zu gelten hat, legitimierte sich bei einer derart quantitativ bedeutsamen, aber disziplinär unterbelichteten Objektgruppe deren grundlegende Erschließung auf den Ebenen der Theorie, Empirie und Pragmatik. Auf der Ebene der Theorie wäre dieser Gegenstandsbereich dann begrifflich fassbar zu machen, was wiederum Bestimmungen von Begriffsinhalt, Begriffsumfang und Begriffsbeziehung miteinbezieht. Da diese Musealien, wie andere im Museum nicht minder, dort ja nicht zur Nutzung im Geschichtsunterricht liegen, sondern in eigenen Gebrauchszusammenhängen zu bestimmten Zwecken stehen, gelte es diese dann offenzulegen. Auf der Ebene der Empirie brächte dies dann eine Museums- und Ausstellungsanalyse mit sich, die in einem Folgeschritt die Bedingungen freilegte, unter denen sich das historische Lernen an musealisierten Zeugnissen der materiellen Religion gegenwärtig vollzieht und zukünftig vollziehen wird. Eine solche ‚Bedingungsanalyse‘ hätte in Bezug auf den in Rede stehenden Gegenstandsbereich dieser Arbeit als essentiell zu gelten; erstens, da nicht die Geschichtsdidaktik, sondern andere Fachwissenschaften ihre Theoriehorizonte museums- und ausstellungsseitig über die religiösen Dinge nach außen vermitteln, und es zweitens in der eigenen Disziplin, wie Christian Heuer herausstellt,

---

bei dem einen oder anderen vielleicht deshalb leichter fällt oder interessanter geschieht, weil Schule und Geschichtsunterricht – möglicherweise als einzige Instanzen – basales Schemawissen geschaffen, mentale ‚Türen‘ geöffnet und erste Erfahrungen mit einem vielleicht sehr unvertrauten kulturellen Habitus vermittelt haben“ (S. 25).

<sup>365</sup> Hasberg, Wolfgang (2009): Vermittlung geschichtsdidaktischer Kompetenzen in historischen Ausstellungen. In: Susanne Popp (Hg.): Historische Kompetenzen und Museen. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25), S. 211–236, Zitat S. 213.

„bislang an Ausführungen [fehlt], die sich mit dem historischen Lernen vor Ort unter den veränderten Bedingungen [...] auseinandersetzen. Methodisch und theoretisch orientieren sich die gegenwärtigen Ausführungen immer noch am geschichtsdidaktischen Diskurs der 1980er und 1990er Jahre.“<sup>366</sup>

Dass das Museum gegenwärtig einem Wandel unterliegt, mag die Geschichtsdidaktik zwar registriert haben, auf einer Metaebene hat sie ihn jedoch weder beschrieben noch sich mit ihm auseinandergesetzt. Eine Metaanalyse erweist sich dann als weiteres Desiderat in der Forschung, das diese Arbeit zu füllen sucht. Das auf der Ebene der Pragmatik zentrale Anliegen wäre es schließlich, *materielle Religion* als Lernmedium des historischen Lernens in den Blick zu nehmen.

---

<sup>366</sup> Heuer, Christian (2011): Historisches Lernen vor Ort – Skizze für ein zeitgenössisches Bild vom außerschulischen [sic!] historischen Lernen. In: Kurt Messmer (u. a.) (Hg.): *Ausserschulische [sic!] Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften*. Wien, Berlin: LIT (*Ausserschulische [sic!] Lernorte – Beiträge zur Didaktik*, Bd. 1), S. 50–81, Zitat S. 53.

### III. Aufbau des Hauptteils und Vorgehensweise

Die Leitfragen geben dem Hauptteil dieser Arbeit seinen Aufbau vor, die ausgemachten Desiderata bei der Darlegung des Standes der Forschung entlang der einzeln abgehandelten Forschungslagen die Art und Weise ihrer Beantwortung. Folgende Fragen sind dieser Arbeit leitend:

- Was ist *materielle Religion*?
- Wie gibt sich der gesellschaftliche Umgang mit *materieller Religion* im zentralen Möglichkeitsraum geschichtskultureller Praxis, dem Museum?
- Welches Lernpotential bergen die Dinge der materiellen Religion als Lernmedien<sup>367</sup>? Und eng damit verbunden: Wie lassen sich dort historische Lehr- und Lern-Prozesse an, vor und mit den Dingen gestalten, die zur *materiellen Religion* gehören?

Bei der Abhandlung der Forschungslage zur religiösen Dimension trat zutage, dass die Geschichtsdidaktik

- die religiöse Dimension musealer Geschichtskultur(en) entlang ihrer Elemente (Museen, Ausstellungen, Musealien als De- und Exponate, Museumsbesucher und Disziplinen, denen das Museum als Forschungs- und Tätigkeitsfeld gilt) und in Interferenz zu ihren anderen Dimensionen noch nicht erschlossen;
- bei ihrer Behandlung im Geschichtsunterricht „das Gespräch verstärkt mit den benachbarten religionskundlichen Fächern“<sup>368</sup> noch nicht gesucht und
- den Beitrag ihrer Beschäftigung zur Bewältigung „religionskulturelle[r] und religionspolitische[r] Problemlagen“<sup>369</sup> zwar theoretisch herausgestellt, aber praktisch noch nicht erbracht hat.

Bei der Behandlung der Forschungslage zum quellengestützten historischen Lernen trat zutage, dass die Geschichtsdidaktik

---

<sup>367</sup> Siehe Fußnote 16 in dieser Arbeit.

<sup>368</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht, S. 222. Zur Erklärung siehe Fußnote 138 in dieser Arbeit.

<sup>369</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht, S. 218.



- *materielle Kultur* als unbestimmte ‚Modevokabel‘ bei ihren Sachquellendefinitionen einbringt und
- *materielle Religion* systematisch noch nicht als Lernmedium erschlossen hat – weder allgemein noch auf das Museum hin bezogen.

Bei der Behandlung der Forschungslage zum historischen Lernen am und im außerschulischen Lernort Museum trat zutage, dass die Geschichtsdidaktik

- sich mit dem historischen Lernen vor Ort unter den veränderten Bedingungen noch nicht auseinandergesetzt hat – weder allgemein noch im Hinblick auf die musealisierten Zeugnisse der materiellen Religion.

Bringt man nun die entlang der Forschungslagen ausgemachten Desiderata und die Leitfragen zusammen, dann gibt sich das weitere Vorgehen im Hauptteil dieser Arbeit wie folgt: In Teil V ist der vage ausgewiesene Forschungsgegenstand dieser Arbeit zum Zwecke seiner Analyse im Forschungsfeld dieser Arbeit, dem Museum, neu zu beschreiben. Es geht darum, eine präzisierte theoretisierende Darstellung des Forschungsgegenstands zu gewinnen, wobei bereits in der Forschung bestehende rezente Kategorien seiner Benennung eingehender zu bestimmen und die Grundgesamtheit der von ihnen erfassten Dinge auszuweisen ist. Dem Leser wird damit gewissermaßen eine Propädeutik für diese Arbeit an die Hand gegeben. Da die Verbindung von Materialität und *Religion(en)* gegenwärtig weder disziplinär noch multidisziplinär besehen in wesentlichen Hinsichten durch eine Theorie abgedeckt ist, die rezenten kulturwissenschaftlichen Prämissen folgt, stellt dieses Unterfangen ein Novum dar.<sup>370</sup> Seit der Wiederentdeckung der materiellen Seite von *Kultur* und *Religion* im Zuge der zahlrei-

---

<sup>370</sup> Die Realität ist gegenwärtig geprägt durch einen bewussten Definitionsverzicht, Bestimmungsversuche, die eine Unbekannte durch eine andere Unbekannte ersetzen oder durch den Rückgriff auf Definitionen, die aus einem kulturwissenschaftlichen Verständnis heutzutage als obsolet zu gelten haben. Es handelt sich dabei vor allem um jene, die mit innensichtigen Kategorien operationalisieren und der Blütezeit der Religionsphänomenologie entstammen. Mit Karl-Heinz Kohl (2003a) liegt zwar mittlerweile eine Theorie sakraler Objekte vor, die „den methodischen Fallstricken der klassischen Religionsphänomenologie entgeht“ (S. 12). Diese ist aber zu eng gefasst, um den in Rede dieser Arbeit stehenden Gegenstandsbereich abdecken zu können. Erfasst mit Kohls Theorie ist ‚nur‘ jener Bereich, der im Sinne dieser Arbeit mit Kultobjekten zu umschreiben sein wird.

chen *turns* in den Geisteswissenschaften haben sich einige Kategorien disziplinenübergreifend etablieren können, um diese Bereiche zu kennzeichnen.<sup>371</sup> Als bedeutsam haben dabei die Kategorien *materielle Kultur*<sup>372</sup> und *materielle Religion*<sup>373</sup> zu gelten. Zwischen beiden besteht eine im Feld materialbezogener Disziplinen hergestellte vage Begriffsbeziehung.<sup>374</sup> Die theoretische Bestimmung von *materieller Religion* wird der dabei erzeugten Abfolge folgen, im Sinne eines deduktiven Vorgehens, bei dem *materielle Kultur* die Metakategorie und *materielle Religion* eine seiner Subkategorien bilden. Im Einzelnen gibt sich dieses wie folgt: *Materielle Kultur* ist zunächst als Kollektivum zu fassen, das eine Forschungsrichtung benennt, einen Gegenstandsbereich umfasst und ein Element eines semantischen Feldes bildet. In diese Bereiche ist nachfolgend einzuführen. Ersichtlich wird damit zunächst, unter welchen forschungsleitenden Hinsichten *materielle Kultur* gegenwärtig multidisziplinär be- und erforscht wird und unter welchen Theoriehorizonten sich Erkenntnisprozesse dabei vollziehen. Bei der Gegenstandsbereichsbestimmung geht es in einem weiteren Schritt darum, die Grundgesamtheit der Elemente zu bestimmen, die unter der Kategorie versammelt werden. An dieser Stelle wird die Voraussetzung geschaffen, um im Fortgang aus dieser Menge wiederum eine Teilmenge auszulösen und diese zum Gegenstand der Analyse im Forschungsfeld dieser Arbeit, dem Museum, machen zu können. Dann schließt sich die Analyse des semantischen Feldes an, in dem *materielle Kultur* Verortung erfährt. Die Analyse wird *materielle Kultur* als dessen Hyponym ausweisen und ihm Hyponyme zuweisen, die voneinander zu differenzieren und miteinander in Relation zu setzen sein

---

<sup>371</sup> Bei den Wörtern *Kultur* und *Religion* erfolgt in dieser Arbeit Kursivsetzung im Singular, wenn nicht eine konkrete Religion oder eine konkrete Kultur damit benannt wird, sondern sie, als wissenschaftliche Konzepte verstanden, konzeptuell gebraucht werden.

<sup>372</sup> Als „Begriffsimport[ ]“ (Pandel 2006a, S. 11) hat *materielle Kultur* mittlerweile auch Eingang in das Feld geschichtsdidaktischer Forschung gefunden hat. Auf der Ebene der Theorie (für die Praxis) wird dieser Begriff bei Sachquellendefinitionen eingebracht. So definiert Dietmar von Reeken (2006) Sachquellen als „Objekte der materiellen Kultur vergangener Zeiten“ (S. 156), Heese (2007) als „Objekte einer vergangenen materiellen Kultur“ (S. 31) und Stadtmüller (2004) als „Zeugnisse der materiellen Kultur des Menschen“ (S. 441). *Materielle Kultur* gastiert dabei als „Modevokabel“ (Pandel 2006a, S. 10) die inhaltlich unbestimmt bleibt. Auf der Ebene der Pragmatik wird teils unter ihm eine Auswahl von Dingen versammelt, die dann in den Stand von Lernmedien erhoben werden (siehe etwa Schädelbach 2015, S. 186–192).

<sup>373</sup> Der Geschichtsdidaktik muss der Begriff als unbekannt gelten.

<sup>374</sup> Wenn Vertreter dieser Disziplinen dem Begriff *materielle Religion* eine Bestimmung zukommen lassen, dann gemeinhin unter dem Rückgriff auf die Metakategorie *materielle Kultur*. Des Weiteren unbestimmt ist dann die Rede von einer „Materiellen Kultur der Religion“ (Cress 2014, S. 243) oder „einer materiellen Kultur des Glaubens“ (Kürzeder 2005, S. 15).

werden. Da auch diese Arbeit bei der Benennung ihres Forschungsgegenstands fortwährend aus diesem semantischen Feld schöpft, hat dieser Vorgang aus wissenschaftlicher Sicht als essentiell zu gelten.

Im Anschluss dieser theoretischen Erörterung ist der Gegenstandsbereich *materielle Kultur* mit dem Quellenbegriff in Beziehung zu setzen, wie ihn die Geschichtsdidaktik entwirft. Aufbauend auf den bis hierhin getätigten Ausführungen ist *materielle Religion* dann subkategorial zu entfalten. Als Analogiebildung zur *materiellen Kultur* verstanden, ist sie gleichfalls als Sammelbegriff zu entwerfen, der Forschungsrichtung und Gegenstandsbereich in sich vereint und ein Element eines semantischen Feldes ist. In diese Bereiche wird nachfolgend einzuführen sein. Relationierungen zur *materiellen Kultur* werden im semantischen Feld und Gegenstandsbereich vorzunehmen sein. Der Schwerpunkt wird auf die Gegenstandsbereichsbestimmung gelegt, da hier die Voraussetzungen geschaffen werden, die Teilmenge *materielle Religion* aus der Welt der Dinge entheben zu können, um sie der weiteren Analyse im Forschungsfeld dieser Arbeit, dem Museum, in Teil VI der Arbeit zu unterstellen. Dieses Anliegen wird sich in drei Schritten vollziehen. Im ersten Schritt ist die Metakategorie *materielle Kultur* mit dem Diskurs- wie Tatsachenfeld *Religion* in Beziehung zu setzen, um den Gegenstandsbereich *materielle Religion* zu dimensionieren. Diese Dimensionierung wird eine Scheidung nach (religions-)systemimmanenten, systemreferentiellen und systemrelationalen Dingen hervorbringen. Die systemimmanenten Dinge, die in dieser Arbeit die eigentlichen Elemente des Gegenstandsbereichs *materielle Religion* bilden und folglich im Fokus dieser Arbeit stehen werden,<sup>375</sup> sind dann in einem zweiten Schritt nach außen abgrenzen und nach innen zu verorten. Nach außen verfolgt die Abgrenzung durch das Ausmachen eines Distinktionsmerkmals und dessen Bestimmung, wobei die folgende Einsicht des Ethnologen Karl-Heinz Kohls leitend sein wird:

„Da grundsätzlich jedes Ding in den Rang eines Zeichens des Heiligen erhoben werden kann, muss auch ein jeder Versuch einer Bestimmung sakraler Objekte anhand ihrer Materialbeschaffenheit oder ihrer Gestaltung scheitern. Denn zwischen der äußeren Form eines sakralen Objekts und dem, was es repräsentiert, besteht kein notwendiger

---

<sup>375</sup> Ausnahmen erfolgen in Teil VI, Kap. 2.8 und in Teil VII, Kap. 2.3.2 und Kap. 2.3.2.2. Dort erhalten auch die systemreferentiellen Dinge Einbezug.

Zusammenhang. Die uns aus unserem eigenen Kulturraum so vertrauten ikonischen Kultobjekte stellen in dieser Hinsicht eher die Ausnahme als die Regel dar.“<sup>376</sup>

Übergeht man den Sachverhalt, dass Kohl die belastete, aber notorische Kategorie des Heiligen einbringt, und weiß darum, dass im Sinne dieser Arbeit nicht ein jedes religiöse Objekt ein sakrales Objekt sein wird, wäre dennoch der Kern der Sache damit benannt: Versuche der Distinktionsmerkmalsfindung fordern andere Ansatzpunkte ein. Nach erfolgreichem Festlegen eines Distinktionsmerkmals ist dieses dann eingehend zu bestimmen. Die Leistungsfähigkeit des Begriffs *materielle Religion* ist an diesem anschließend zu ermessen. Nach innen wird im Anschluss die Verortung der systemimmanenten Dinge auf der Handlungsebene des Systems ‚Religion‘ erfolgen.

Nach erfolgter Begriffsbildung kann nun der mit dem Begriff umgrenzte Forschungsgegenstand der Analyse im Forschungsfeld dieser Arbeit, dem Museum, unterstellt werden. Die Analyse gilt dabei dem gesellschaftlichen Umgang mit ihm in diesem zentralen Möglichkeitsraum geschichtskultureller Praxis.

Diese Untersuchung erfolgt in Form einer diskursiven Arbeit, die nicht auf eigener empirischer Forschung gründet, sondern sich auf bereits bestehende Forschungserträge anderer Disziplinen stützt. Möglich ist dies, da in den letzten zwei Dekaden das Museumsfeld entlang der Schnittfläche von ‚Religion‘ und ‚Museum‘ zum multidisziplinär viel bearbeiteten Forschungs- und auch Tätigkeitsfeld erwuchs.<sup>377</sup> Es dominieren Analysen

---

<sup>376</sup> Kohl, Karl-Heinz (2005): Sakrale Objekte im Museum. In: Udo Liebelt (Hg.): Vom Geist der Dinge. Das Museum als Forum für Ethik und Religion; Dokumentation der Fachtagung „Vom Geist der Dinge – das Museum als Forum für Ethik und Religion“, veranstaltet vom Bundesverband Museumspädagogik e. V., 28. bis 30. Oktober 2004 in Dresden. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 29–39, Zitat S. 30.

<sup>377</sup> In Auswahl: Claußen, Susanne (2009a): Anschauungssache Religion. Zur musealen Repräsentation religiöser Artefakte. Bielefeld: transcript (Kultur- und Medientheorie); Liebelt, Udo (Hg.) (2005): Vom Geist der Dinge. Das Museum als Forum für Ethik und Religion; Dokumentation der Fachtagung „Vom Geist der Dinge – das Museum als Forum für Ethik und Religion“, veranstaltet vom Bundesverband Museumspädagogik e. V., 28. bis 30. Oktober 2004 in Dresden. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement); Laube, Stefan (2011): Von der Reliquie zum Ding. Heiliger Ort – Wunderkammer – Museum. Berlin: De Gruyter; Offe, Sabine (2000): Ausstellungen, Einstellungen, Entstellungen. Jüdische Museen in Deutschland und Österreich. Berlin: Philo (Studien zur Geistesgeschichte, Bd. 27); Purin, Bernhard (1993): Dinge ohne Erinnerung. Anmerkungen zum schwierigen Umgang mit jüdischen Kult- und Ritualobjekten zwischen Markt und Museum. In: *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde* (H. 96), S. 147–166; Raby, Julian (1985): Exotica from Islam. In: Oliver R. Impey und Arthur MacGregor (Hg.): *The Origins of museums. The cabinet of curiosities in sixteenth and seventeenth-century Europe*. Oxford [Oxfordshire], New York: Clarendon Press; Oxford University, S. 251–258; Schöne, Anja (Hg.) (2009): *Dinge – Räume – Zeiten. Religion und Frömmigkeit als Ausstellungsthema*. Münster (u. a.): Waxmann; Wilke, Annette (Hg.) (2008a): *Im Netz des Indra. Das Museum of World Religions, sein buddhistisches Dialogkonzept und die neue Disziplin Religionsästhetik*. Münster, Westf: LIT (Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse

auf der Mikroebene, die an den exponierten religiösen Dingen, an Ausstellungen mit religionsthematischen Bezügen, an Museumstypen mit einer religionsbezogenen Dimension oder an den wenigen reinen Religionsmuseen dieser Welt ansetzen. Der Fokus liegt dabei einerseits auf der Analyse der Art und Weise der Thematisierung, Inszenierung und Vermittlung der religiösen Dinge in Expositum und des korrespondierenden Verhaltens und Wahrnehmungsvollzugs der Besucher, andererseits auf dem Ausweisen von Soll-Vorstellungen im Widerstreit, die um die rechte Art und Weise der Repräsentation und Vermittlung der religiösen Musealien kreisen. Die versammelten Disziplinen treten also als empirische Wissenschaften und Handlungswissenschaften in Erscheinung. An einer Zusammenschau, die die bestehenden losen Forschungserträge zusammenstellt und auswertet, um ein umfassendes Bild von *materieller Religion* unter den Bedingungen ihrer Musealisierung und Musealität im gesamten Museumswesen zu gewinnen, fehlt es der Forschung im deutschsprachigen Raum ebenso wie an einer Metaanalyse, die den bestehenden Diskurs um die rechte Art und Weise der Repräsentation und Vermittlung von musealisierten Zeugnissen der materiellen Religion behandelt. Unter den forschungsleitenden Hinsichten der Geschichtsdidaktik und im Hinblick auf den nachfolgenden Teil dieser Arbeit ist dieser interdisziplinären Leerstelle abzuhelpfen. In seiner Umsetzung meint dies, den Vorgang als geschichtskulturelle Analyse zu gestalten, die erstmalig der religiösen Dimension musealer Geschichtskultur(en) entlang ihrer Elemente (*Museen, Ausstellungen, (religiöse) Musealien* als De-

---

Studien Münster, Bd. 7); Lüpken, Anja (2011): Religion(en) im Museum. Eine vergleichende Analyse der Religionsmuseen in St. Petersburg, Glasgow und Taipeh. Berlin, Münster: LIT (Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse Studien Münster, Bd. 11); Paine, Crispin (2000): Godly things. Museums, objects, and religion. New York: Leicester University Press (Leicester museum studies); Ders. (2013): Religious objects in museums. Private lives and public duties. English ed. London, New York: Berg Publishers; Buggeln, Gretchen Townsend; Ders.; Plate, S. Brent (Hg.) (2017): Religion in museums. Global and multidisciplinary perspectives. London, New York: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc.; Minucciani, Valeria (Hg.) (2013a): Religion and Museums. Immaterial and Material Heritage. Turin: Umberto Allemandi & C.; Kamel, Susan (2004a): Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen. Black Kaaba meets White Cube. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Berliner Schriften zur Museumskunde, Bd. 18); Bräunlein, Peter J. (Hg.) (2004d): Religion und Museum. Zur visuellen Repräsentation von Religion/en im öffentlichen Raum. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement); Ders. (2008): Ausstellungen und Museen. In: Michael Klöcker und Udo Tworuschka (Hg.): Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf. Stuttgart: Böhlau (UTB M (Medium-Format), Bd. 3165), S. 162–176; Ders. (2011): Interpretation von Zeugnissen materialer Kultur. Ku, ein hawaiianischer Gott in Göttingen. In: Stefan Kurth (Hg.): Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch), S. 43–70 und Ders. (2016): Religionswissenschaft im Museum. Anmerkungen zur Erschließung eines neuen Forschungsfeldes. In: Carina Branković, Simone Heidbrink und Charlotte Lagemann (Hg.): Religion in Ex-Position. Eine religionswissenschaftliche Ausstellung. 2., geringfügig erg. Aufl. Heidelberg: heiBOOKS (Universitätsmuseum Heidelberg, Kataloge), S. 34–37.

und Exponate, *Museumsbesucher* und *Disziplinen*, denen das Museum als Forschungs- und Tätigkeitsfeld gilt) und in Interferenz zu ihren anderen Dimensionen mittels der Erkenntnismethode der Hermeneutik Kontur verleiht. Als geschichtskulturelle Analyse ist ihr dabei zur Aufgabe gestellt, „die Art und Weise zu untersuchen, wie soziale Akteure ihre Handlungen mit Sinn ausstatten und Handlungssysteme Sinn bilden“<sup>378</sup>. Im vorliegenden Fall meint dies in Bezug auf das Museum als „besonders kreatives System der Sinnbildung“<sup>379</sup>, die Art und Weise zu untersuchen, wie die musealisierten Zeugnisse der materiellen Religion dort mit Sinn ausgestattet werden, ihrer Passivität entzogen, wie sich in einer anzunehmenden Reziprozität über sie Sinn konstituiert. Ganz zentral begreift dies dann auch ein, zu untersuchen, wie dort mit demjenigen Sinn umgegangen wird, den Menschen der Vergangenheit diesen Dingen ihrer Gegenwart zugeschrieben. Im vorliegenden Fall meint dies dann, die Analyse am Distinktionsmerkmal *religiöse Bedeutung* auszurichten, wie es bei der Begriffsbildung festzulegen sein wird. Diese stellt(e) das Resultat von Sinngebungsprozessen dar, die sich in Abhängigkeit zu einem religiösen Nomisierungssystem stell(t)en.<sup>380</sup> Den Gesellschaften der Gegenwart liegt diese als Latenz oder Manifestation vor. Nur auf jene Dinge wird die Analyse sich dabei beziehen können, deren religiöse Bedeutung museal stabilisiert wurde.<sup>381</sup> Die Befunde der Analyse werden zugleich die Reflexionsgrundlage für die pragmatischen Konzeptualisierungen des Folgeteils bilden, da sie die Rahmenbedingungen für historische Lehr- und Lernprozesse an, mit und vor musealisierten religiösen Dingen freilegen, wie sie institutionell, also lernortspezifisch, professionell, medial und adressatenseitig erzeugt werden. Ferner kristallisieren sich durch die Analyse bereits mögliche (geschichtskulturelle) Lerninhalte im Rohzustand (*historisches Lernen als Lernen nicht nur im Museum, sondern auch über das Museum!*), die im Folgeteil aufzuarbeiten sind.

In Teil VII ist der Gegenstandsbereich *musealisierte materielle Religion* nun auf der Ebene der Pragmatik dem historischen Lernen verfügbar zu machen. Dies erfolgt in

---

<sup>378</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik*, S. 29. Diesen Aussagen wohnt ein Verständnis der Geschichtsdidaktik als Kulturwissenschaft inne, das auch vom Verfasser dieser Arbeit geteilt wird.

<sup>379</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik*, S. 29.

<sup>380</sup> Siehe auch Teil IV, Kap. 2.5.

<sup>381</sup> Da, wie zu zeigen sein wird, die, zuge dachte und zugesprochene, religiöse Bedeutung aber nur nachrangig bei der musealen Dokumentation als ordnungserzeugendes Kriterium fungiert, indes der Verwendungszusammenhang es ist, nach dem die (klassischen) Ordnungsschemata gliedern, wird notwendig die dokumentierte Verortung der Dinge auf der Handlungsebene einer Religion als weitere Auswahlentscheidung zu gelten haben.

Form der Erstellung eines Konzepts für das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum und unter Einbezug der Rahmenbedingungen, wie sie in Teil VI hervortraten. Zu orientieren und über diese zu entfalten sein, wird es an Konstituenten, wie sie das domänenspezifische Modell Christian Kohlers<sup>382</sup> für das historische Lernen im Museum ausweist. In diesem wird das historische Lernen im Museum als ein „die museale Inszenierung erschließende[n], kontextgebundene[n] Konstruktionsprozess [gefasst; Anm. F. P.] [...], der im Rahmen der musealen Erfahrung verschiedene Dimensionen umfasst und damit verbunden zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen kann“<sup>383</sup>. Die museale Erfahrung meint hier im Kern den Museumsbesuch, aber auch dessen Vor- und Nachbereitung. Der Konstruktions- als Rezeptions- und Lernprozess zeigt sich durch drei Kontexte beeinflusst und von einer ästhetischen, emotionalen, kognitiven und kommunikativen Dimension bestimmt. Kontextuell einflussnehmend sind erstens die

„individuellen, inhalts- und medien- bzw. institutionenspezifischen Lernvoraussetzungen, zweitens [...] [der] Ausstellungskontext, der durch spezifische Präsentationsformen Geschichte speichert, codiert und abrufbar hält, sowie drittens [...] die soziale Besuchs- und Vermittlungssituation.“<sup>384</sup>

Der anders konditionierte Lernort Museum lässt schließlich Lernergebnisse ausweisen, die sich nicht im historischen Wissenszuwachs und im Erwerb und in der Ausdifferenzierung fach- wie domänenspezifischer Kompetenzen erschöpfen. Kohler fasst diese Vielschichtigkeit von Lernerträgen im Modell unter dem Begriff *Generic Learning Outcomes*. Die von Kohler soeben ausgegebenen Kontexte und Dimensionen stellen somit die zentralen Konstituenten des historischen Lernens im Museum dar. Die Konzepterstellung für das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion wird an diesen Konstituenten zu orientieren und über diese zu entfalten sein.

Erstens wird auf die individuellen, inhalts- und institutionenspezifischen Lernvoraussetzungen hinsichtlich des für diese Arbeit relevanten Gegenstandsbereichs *materielle Religion* einzugehen sein.

---

<sup>382</sup> Siehe Kohler, Christian (2016): Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum, insb. S. 42–70.

<sup>383</sup> Kohler, Christian (2016): Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum, S. 69.

<sup>384</sup> Kohler, Christian (2016): Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum, S. 69.

Zweitens gilt es sich dem Rezeptions- und Lernprozess zuzuwenden. Im spezifizierten Fall dieser Arbeit geschieht dies unter folgenden Gesichtspunkten: Zunächst ist das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum über die Dimensionen zu erfassen, in denen es sich entfaltet. Nach Manfred Tremml wären dies die ästhetische, emotionale, kommunikative und kognitive Dimension.<sup>385</sup> Diese sind auf die Inhalte zu beziehen, die von geschichtsdidaktischer Seite unter dem Dachbegriff der religiösen Dimension subsumiert werden. Im Zentrum der Überlegungen wird dabei die Frage zu verhandeln sein, wie sich die Geschichtsdidaktik zu den zentralen Bezugsgrößen *Religion* und *Religiosität* im Zuge des historischen Lernens an Zeugnissen der materiellen Religion zu verhalten hat.

Es schließt sich eine Analyse des Ausstellungskontexts an. In Bezug auf die exponierten (einst) religiösen Dinge ist die Geschichtsdidaktik als Ausstellungsmacher noch nicht in Erscheinung getreten. Es sind andere Professionen, die dort ihre Theoriehorizonte nach außen vermitteln, Kontinuitäten stabilisieren oder Veränderungen im Museumswesen erzeugen und so dem historischen Lernen die Bedingungen vorgeben, unter denen es sich vollzieht. Anhand der Befunde aus Teil VI gilt es diese ausstellungsseitig zu konturieren und im Anschluss auf ihre Passung zu den „Absichtlichkeit[en] [geschichts]didaktischen Handelns“<sup>386</sup> hin zu befragen. Im Anschluss sind die zentralen Präsentationsmedien der Ausstellung, hier die exponierten religiösen Dinge, als Lernmedien in den Blick zu nehmen. Lerntheoretische und -methodische Festlegungen bilden den Anfang. Im Anschluss ist ihr Bildungswert für historische Lehr-Lern-Prozesse herauszuarbeiten. Als „Quelle[ ] von etwas, als Dokument[ ] für etwas“<sup>387</sup> verstanden, bemisst sich dieser an ihrer historischen Aussagekraft. Durch folgendes Vorgehen ist diese systematisch herauszuarbeiten: Erstens sind Zugriffe auf die Zeugnisse der materiellen Religion für das historische Lernen zu entwickeln, die zweitens an Beispielen zu exemplifizieren sein werden. Die historische Aussagekraft tritt dabei in Form der

---

<sup>385</sup> Siehe Tremml, Manfred (1998): Ausgestellte Geschichte. In: Bernd Schönemann (Hg.): Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens. Bernd Mütter zum 60. Geburtstag. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8), S. 190–212.

<sup>386</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik, S. 114.

<sup>387</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 128.



Gegenstandsbereiche *Raum, Zeit, Zugänge* zutage, wie sie der bayerische LehrplanPLUS für das Fach Geschichte ausweist.<sup>388</sup> Danach sind die Lernmedien auf der Metaebene der Wahrnehmung hinsichtlich der Frage zu analysieren, wie der Grad der religiösen Sozialisation der Lernenden ihren Wahrnehmungsvollzug von exponierten Zeugnissen der materieller Religion potentiell beeinflusst. Schließlich sind methodische Hinweise zu geben. Die soziale Besuchs- und Vermittlungssituation ist in den anderen Bereichen und Dimensionen abzuhandeln.

Drittens werden die Lernergebnisse hinsichtlich eines Teillernergebnisses zu bestimmen sein. An dieser Stelle ist das Potential der musealisierten religiösen Dinge für intentional-planvolle Bildungsbemühungen herauszustellen, indem die Gegenstandsbereiche, wie sie anhand von ausgewählten Objektbeispielen eröffnet werden, auf ihre Eignung für den domänenspezifischen Kompetenzerwerb befragt werden.

Damit ist der Konzeptentwurf zu beschließen und der Versuch im sich anschließenden Teil VIII zu unternehmen, mit einer anderen Fachdidaktik in den Dialog zu treten, die sich den in Rede stehenden Gegenstandsbereich dieser Arbeit mit der Geschichtsdidaktik als Lerngegenstand teilt. Die Wahl fällt auf die christliche Religionspädagogik (in ihrer evangelischen und römisch-katholischen Verfasstheit). Der Forderung des Geschichtsdidaktikers Frank-Michael Kuhlemann, „das Gespräch verstärkt mit den benachbarten religionskundlichen Fächern zu suchen“<sup>389</sup>, wird damit entsprochen, insofern zu ergründen ist, ob in Bezug auf die religiösen Dinge als Lernmedien mit ihr eine neue Bezugsdisziplin und Kooperationspartnerin gefunden ist. Da das wissenschaftliche Gespräch seitens der Geschichtsdidaktik mit der Religionspädagogik auffallend rar ausfällt, besteht die Notwendigkeit, die Geschichtsdidaktik grundlegend mit der ihr so

---

<sup>388</sup> Unter *Zeit* werden historische Epochen ausgewiesen und beispielhaft wie folgt benannt: Vor- und Frühgeschichte, Antike, Mittelalter, Frühe Neuzeit, 19. Jahrhundert, 20. Jahrhundert und Zeitgeschichte. Unter *Raum* gefasst werden: Lokal-, Regional- und Landesgeschichte, nationale und transnationale Geschichte, europäische Geschichte und Weltgeschichte. Als *Zugänge* werden beispielhaft genannt: politische Geschichte, Gesellschaftsgeschichte, Alltagsgeschichte, Wirtschaftsgeschichte, Kulturgeschichte (siehe Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Fachprofil Geschichte. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte/6>, zuletzt geprüft am 16.01.2019, o. S. (2.3 Gegenstandsbereiche)).

<sup>389</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht, S. 222. Zur Erklärung siehe Fußnote 138 in dieser Arbeit.

fremden Disziplin zunächst vertraut zu machen.<sup>390</sup> Hierfür ist zuerst in das Selbstverständnis und die Zielperspektiven auf der Grundlage der historisch gewachsenen staatspezifischen Organisationsform religiöser Bildung am Beispiel Bayerns einzuführen, dann die enzyklopädische Frage des Standpunkts der Religionspädagogik im theologischen wie nichttheologischen Fächerkonglomerat zu beantworten und sind im Anschluss die Zielvorstellungen des religiösen Lernens zu benennen, wie sie den kirchlichen Stellungnahmen, curricularen Vorgaben und rezenten fachdidaktischen Ansätzen enthalten sind. Ausgehend von den Zielbeschreibungen, wie sie wiederum Kompetenzkataloge, *Outcome*-Bestimmungen sowie die Unterrichtsprinzipien der Religionsdidaktik ausweisen, ist *materielle Religion* als Lern-Gegenstand innerhalb unterschiedlicher Bereiche nachfolgend zu lokalisieren. Bereichsbezogen ist dann vorzustellen, wie sich ein Lernen aus religionspädagogischer Perspektive an *materieller Religion* gibt und welchen didaktischen Intentionalitäten es dabei folgt. Ob diese Lehr- und Lernkonzeptionen ein dezidiert historisches Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion befruchten können und sich Synergieeffekte aus möglichen Kooperationen ergeben, ist im Anschluss abzuschätzen.

Damit ist der Hauptteil dieser Arbeit zu beschließen. Dem Schlussteil enthalten sind ein Fazit und ein Ausblick. Im Fazit wird es darum gehen, ob das zu Beginn erklärte Ziel, dem Anliegen dieser Arbeit auch von seinen Erträgen her Legitimation zu verleihen, erreicht wurde. Legitimation wird ihr dann gegeben sein, wenn die Erträge bestehenden Forschungslücken innerhalb der Fundamentalkategorien abhelfen, „d[em] unzerrennbare[n] Eingebundensein“<sup>391</sup> der Geschichtsdidaktik in eine sich verändernde Geschichtswissenschaft auf der Ebene der Lerninhalte Rechnung tragen, und einen Beitrag zur Bewältigung der bildungstheoretisch begründeten Problemlagen leisten. Im Ausblick wird auf jene Stellen zu verweisen sein, die diese Arbeit unbedacht ließ und zum Gegenstand weitergehender Forschung erwachsen könnten.

---

<sup>390</sup> Das Austausch zwischen Religionspädagogik und Geschichtsdidaktik mag zwar rar ausfallen, im Bereich der Kirchengeschichte ist er aber durchaus gegeben (siehe von geschichtsdidaktischer Seite grundlegend Hasberg (1994) und rezent Kroll und Städter (2016)).

<sup>391</sup> Hasberg, Wolfgang (2014): *Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, S. 48.

## IV. Beitrag zur Forschung

Der Beitrag zur Forschung ist an dieser Stelle nun bündig vorzustellen. Innerdisziplinäre und interdisziplinäre Beiträge sind dabei voneinander zu scheiden.

Ein innerdisziplinärer Beitrag wird auf allen Ebenen der geschichtsdidaktischen Forschung erbracht. Auf der Ebene der Theorie besteht er darin, die Fundamentalkategorien materialbezogener Forschung, *materielle Kultur* und *materielle Religion*, für die Geschichtsdidaktik aufzuarbeiten, insofern aus der unbestimmten ‚Modevokabel‘ *materielle Kultur* und der Unbekannten *materielle Religion* potentielle Analyseinstrumente und Erkenntnismittel für ihre zukünftige Forschung gemacht werden. Auf der Ebene der ‚Empirie‘ besteht der Beitrag zur Forschung darin, erstmalig die religiöse Dimension musealer Geschichtskultur(en) zu erfassen und dabei ein rezentes Bild einer Museumslandschaft im Wandel für die Geschichtsdidaktik zu skizzieren, an das sich zeitgemäße Reflexionen für eine Pragmatik für die Vermittlung von Vergangenheit/Geschichte ausrichten können. Auf der Ebene der Pragmatik besteht der Beitrag zur Forschung einerseits darin, Zeugnisse der materiellen Religion erstmalig systematisch als Lernmedien für das historische Lernen fruchtbar zu machen. Andererseits besteht er darin, die Geschichtsdidaktik in den Dialog mit der ihr unvertrauten Religionspädagogik zu bringen.

Der interdisziplinäre Beitrag zur Forschung besteht erstens darin, den wissenschaftlichen Akteuren in den „*post-disciplinary field[s]*“<sup>392</sup> *materielle Kultur* und *materielle Religion* mit der Begriffsarbeit an *materieller Kultur* und *materieller Religion* samt deren erstmaliger Relationierung einen profunden theoretischen Unterbau für ihre eigene Forschung zur Verfügung zu stellen. Zweitens besteht er darin, der deutschen Wissenschaftsgemeinde erstmalig eine Analyse bereitzustellen, die die Zeugnisse der materiellen Religion unter den Bedingungen ihrer Musealisierung und Musealität im gesamten Museumswesen und unter besonderer Berücksichtigung des hiesigen akademischen Diskurses erfasst, der um die rechte Art und Weise ihrer Präsentation und Vermittlung

---

<sup>392</sup> Hicks, Dan; Beaudry, Mary C. (2010): Introduction: Material culture studies: a reactionary view. In: Dies. (Hg.): The Oxford handbook of material culture studies. Oxford, New York: Oxford University Press (Oxford handbooks), S. 1–24, hier S. 5.

kreist. Drittens besteht er darin, mit dem Konzept für das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum den musealen Professionen erstmalig einen dezidiert kulturwissenschaftlich orientierten Vermittlungsansatz für diese Objektgruppe bereitzustellen.

## V. *Materielle Religion*

Der vage ausgewiesene Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist nun zum Zwecke seiner Analyse im Forschungsfeld dieser Arbeit, dem Museum, neu zu beschreiben. Ziel ist eine präzisierte, theoretisierende Darstellung des Forschungsgegenstands. Da die Verbindung von Materialität und *Religion(en)* gegenwärtig weder disziplinär noch multidisziplinär besehen in wesentlichen Hinsichten durch eine Theorie abgedeckt ist, die rezenten kulturwissenschaftlichen Prämissen folgt, stellt dieses Unterfangen ein Novum dar. Im Sinne eines deduktiven Vorgehens ist *materielle Religion* nun als Subkategorie der Metakategorie *materielle Kultur* zu entfalten. Im Einzelnen gibt sich dieses wie folgt: *Materielle Kultur* ist zunächst als Kollektivum zu fassen, das a) eine Forschungsrichtung benennt, b) einen Gegenstandsbereich umfasst und c) ein Element eines semantischen Feldes bildet. In diese Bereiche ist nachfolgend einzuführen. Ersichtlich wird damit zunächst, unter welchen forschungsleitenden Hinsichten *materielle Kultur* gegenwärtig multidisziplinär be- und erforscht wird und unter welchen Theoriehorizonten sich Erkenntnisprozesse dabei vollziehen. Bei der Gegenstandsbereichsbestimmung geht es in einem weiteren Schritt darum, die Grundgesamtheit der Elemente zu bestimmen, die unter diese Kategorie fallen. An dieser Stelle wird die Voraussetzung geschaffen, um im Fortgang aus dieser Menge wiederum eine Teilmenge auszulösen und diese zum Gegenstand der Analyse im Forschungsfeld dieser Arbeit, dem Museum, machen zu können. Dann schließt sich die Analyse des semantischen Feldes an, in dem *materielle Kultur* Verortung erfährt. Die Analyse wird *materielle Kultur* als Hyperonym dieses Feldes ausweisen und diesem Hyponyme zuweisen, die voneinander zu differenzieren und miteinander in Relation zu setzen sein werden. Im Anschluss dieser theoretischen Erörterung ist *materielle Kultur* mit dem Quellenbegriff in Beziehung zu setzen, wie ihn die Geschichtsdidaktik entwirft.

Aufbauend auf den bis hierhin getätigten Ausführungen ist *materielle Religion* dann subkategorial zu entfalten. Als Analogiebildung zur *materiellen Kultur* verstanden, ist sie gleichfalls als Sammelbegriff zu entwerfen, der Forschungsrichtung und Gegenstandsbereich in sich vereint und ein Element eines semantischen Feldes ist. In diese Bereiche ist nachfolgend einzuführen. Ersichtlich wird dann auch hier zunächst, unter

welchen forschungsleitenden Hinsichten *materielle Religion* gegenwärtig multidisziplinär be- und erforscht wird und unter welchen Theoriehorizonten sich Erkenntnisprozesse dabei vollziehen. Bei der Analyse des semantischen Feldes, in dem sich *materielle Religion* verortet, wird es einerseits um die Brauchbarkeit des Begriffs *materielle Religion* gehen, wenn dieser als dessen Hyperonym ausgewiesen wird, andererseits um die Auswirkungen des Polylemmas auf der semantischen Ebene, das sich aus dem Umstand ergibt, dass sich die zentrale ‚Verweisgröße‘ der materiellen Religion, ‚die Religion, einem definatorischen Konsens entzieht.

Bei der Gegenstandsbereichsbestimmung geht es im Anschluss darum, die Grundgesamtheit der Elemente zu bestimmen, die der Subkategorie *materielle Religion* zugeordnet werden können. Dieses Anliegen vollzieht sich in drei Schritten. Im ersten Schritt ist die Metakategorie *materielle Kultur* mit dem Diskurs- wie Tatsachenfeld *Religion* in Beziehung zu setzen, um den Gegenstandsbereich *materielle Religion* zu dimensionieren. Diese Dimensionierung wird eine Scheidung nach a) (religions-)systemimmanenten, b) systemreferentiellen und c) systemrelationalen Dingen hervorbringen. Die systemimmanenten Dinge, die den Bereich *materielle Religion* im engen Sinne konstituierenden Gegenstände, sind dann in einem zweiten Schritt nach außen abzugrenzen und nach innen zu verorten. Nach außen verfolgt die Abgrenzung durch das Ausmachen eines Distinktionsmerkmals, das dann eingehend zu bestimmen ist und an dem im Anschluss die Leistungsfähigkeit des Begriffs *materielle Religion* zu ermessen ist. Nach innen erfolgt die Verortung der systemimmanenten Dinge auf der Handlungsebene (Kategorisierung) des Systems ‚Religion‘. Mit erfolgter Gegenstandsbereichsbestimmung wird dann die Voraussetzung geschaffen sein, den Forschungsgegenstand dieser Arbeit innerhalb ihres Forschungsfeldes *Museum* analysieren zu können.

### **1. Die Metakategorie *materielle Kultur***

*Materielle Kultur* erweist sich als ein recht unübersichtliches Terrain. Mit akzentuiertem Blick wird daher zuvorderst der Forschungszweig *materielle Kultur* beschrieben, der sein Bezugssystem ‚Kultur‘ weitgehend unbestimmt lässt, dann der umklammerte Gegenstandsbereich definiert und das semantische Feld durchdrungen, das ihn zu erfassen sucht. Da der dem Englischen entlehnte Begriff der materiellen Kultur im deutschsprachigen Raum mit dem der Sachkultur in Konkurrenz steht, werden beide Begriffe

bei den folgenden Ausführungen stets zu relationieren sein. Der Sammelbegriff *materielle Kultur* erweist sich dann nicht nur als Forschungsrichtung, Gegenstandsbereich und semantisches Feld, sondern auch als Perspektive und Konzept.

### **1.1 Die Forschungsrichtungen *Materielle Kultur* und *Sachkultur* und ihr gemeinsamer Gegenstandsbereich**

Die materielle Seite von Kultur ist seit den 1980er Jahren erneut Gegenstand kulturwissenschaftlicher systematischer Fokussierung. Ob es sich bei der „Wiederentdeckung des Dings“<sup>393</sup> schlicht um eine neuerliche Hinwendung in der Geschichte der Kulturwissenschaften unter veränderten Vorzeichen handelt oder damit bereits eine elementare Wende (*turn*) vollzogen wurde, bleibt diskutabel – und ‚muss‘ an dieser Stelle nicht vertieft werden (ebenso wie der inflationäre Gebrauch des *Turn*-Begriffs). Eine Voraussetzung für diese Hinwendung gründet in der Kritik an dem im (abendländischen) Denken wurzelnden Geist-Materie-Dualismus. Das Resultat bildet eine Verhältnisneubestimmung. So wurde die Hierarchisierung und Trennung von Geist und Materie mehrheitlich aufgegeben zugunsten eines veränderten Verständnisses mental-physischer Beziehung in lebensweltlichen Bezügen und kulturalen Ausgestaltungen. Herausgestellt wird nun die Verbunden- und Verwobenheit der „Welt der Dinge“ und der „Welt des Sozio-Kulturellen [sic!]“.<sup>394</sup> Auf den Punkt gebracht, bedeutet dies nach Hermann Heidrich, dass Menschen Dinge formen und Dinge Menschen formen.<sup>395</sup> Welche Bedeutung hierbei den Dingen in den „diffusen Mensch-Ding-Relationen“<sup>396</sup> zugesprochen werden soll, bleibt umstritten. Durch diese reziproke Annahme erweisen sich auch geläufige Dualismen (*Subjekt – Objekt, immateriell – materiell, Geist – Materie, physisch – mental, agency – patiency*) nicht unbedingt als hinfällige, aber als diskutabel,

---

<sup>393</sup> Jost, Susanne Christina (2001): Pro memoria – das Ding. Ein Beitrag zur ethnologischen Wiederentdeckung des Dings. Weimar: VDG, Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften.

<sup>394</sup> Bräunlein, Peter J. (2012): Material Turn. In: Dinge des Wissens. Die Sammlungen, Museen und Gärten der Universität Göttingen (Herausgegeben von der von der Georg-August-Universität Göttingen), S. 30–45, beide Zitate S. 36.

<sup>395</sup> Vgl. Heidrich, Hermann (2007): Von der Ästhetik zur Kontextualität: Sachkulturforschung. In: Silke Göttlich und Albrecht Lehmann (Hg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen und Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. 2., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Reimer (Ethnologische Paperbacks), S. 33–56, hier S. 34. Der Religionswissenschaftler Peter J. Bräunlein (2012) formuliert es wie folgt: „Menschen tun etwas mit Dingen und Dinge machen etwas mit den Menschen“ (S. 36).

<sup>396</sup> Korff, Gottfried (2005b): Sieben Fragen zu den Alltagsdingen. In: Gudrun M. König (Hg.): Alltagsdinge. Erkundungen der materiellen Kultur. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde (Studien & Materialien des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Bd. 27), S. 29–43, hier S. 35.

relationale Größen, die in ihrer Grenzziehung zunehmend verschwimmen. Impulsgebern, wie Daniel Miller (Konsumtionskritiktheorie) oder Bruno Latour (Agent-Netzwerk-Theorie), die maßgeblich die neuerliche Hinwendung begünstigten, muss man nicht notwendig das Wort reden; vor allem dann nicht, wenn deren Thesen die Ablösung der Gesellschaftsstruktur als Bezugspunkt durch die Dinge selbst implizieren.

Das Interesse, Kultur- und Sozialanalyse von und durch ihre(r) materielle(n) Seite (aus) zu betreiben, ist gleichbleibend hoch. Multidisziplinär erforscht wird sie u. a. von der Philosophie, den Naturwissenschaften, der Archäologie, der Psychologie, den Sozialwissenschaften, Kunstwissenschaften und dem Vielnamenfach Volkskunde<sup>397</sup>. Überlegungen zu den Begrifflichkeiten im semantischen Feld *materielle Kultur* wurden und werden im deutschsprachigen Raum vor allem seitens des alten Fachs Volkskunde und seiner modernen Nachkommen wie der volkskundlich-orientierten Kulturwissenschaft und der (Europäischen) Ethnologie geleistet. Das Vielnamenfach Volkskunde blickt auf eine lange Tradition der Sachkulturforschung zurück.<sup>398</sup> Unterschiedliche Strömungen und Ansätze haben diese geprägt, erschwerten so aber auch die Ausbildung eines theoretischen Rückgrats. Der Volkskundler Hermann Heidrich beschreibt es bildhaft wie folgt: „[D]ie Entwicklung [der Sachkulturforschung; Anm. F. P.] verlief nicht wie ein breiter Strom, der sich souverän seinen Weg bahnt, sondern ähnlich einiger kurzer Sommerregen, deren Tropfen kleine Seen bilden und zuweilen auch versickern.“<sup>399</sup> Erst jüngst nehmen sich Kulturwissenschaftler wie Gudrun M. König und Andrea Hauser dezidiert des disziplinären Erbes an, um eine Akzentuierung und Profilierung der nicht nur semantisch favorisierten Sachkulturforschung im Kontext der Analyse von materieller Kultur voranzutreiben. Als kontrastierende Folie dienen beiden Beiträgen die im angelsächsischen, zunehmend aber auch im deutschen Raum einflussreichen *material*

---

<sup>397</sup> Die Neuausrichtung des Faches Volkskunde zu Beginn der 1970er Jahre, weg von einem engen, idealistischen Kulturbegriff, weg von belasteten und ideologieverdächtigen Kategorien, wie z. B. *Volk*, spiegelte sich auch in einer teilweise realisierten Umbenennung des Faches. Das alte Fach Volkskunde nennt heutzutage viele Nachkommen sein eigen, wie z. B. die Europäische Ethnologie, die empirische Kulturwissenschaft und die Kulturanthropologie.

<sup>398</sup> Siehe z. B. Hauser, Andrea (1994): *Dinge des Alltags. Studien zur historischen Sachkultur eines schwäbischen Dorfes*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde e. V. (Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Bd. 82). Hauser widmet der Geschichte der Sachkulturforschung ein ganzes Kapitel.

<sup>399</sup> Heidrich, Hermann (2000): *Facetten einer Theorie der Dinge*. In: Ders. (Hg.): *Sachkulturforschung. Gesammelte Beiträge der Tagung der Arbeitsgruppe Sachkulturforschung und Museum in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde vom 15. bis 19. September 1998 in Bad Windsheim*. Bad Windsheim: Verl. Fränkisches Freilandmuseum (Schriften und Kataloge des Fränkischen Freilandmuseums des Bezirks Mittelfranken, Bd. 32), S. 8–18, Zitat S. 10.



*culture studies*. Die *material culture studies* entwickelten sich in der Umgebung der britischen und amerikanischen Anthropologie und Archäologie. Ihr Anspruch und ihr Ansinnen artikulieren Daniel Miller und Chris Tilley im ersten Leitartikel des *Journal of Material Culture*:

„The study of material culture may be most broadly defined as the investigations of the relationship between people and things irrespective of time and space. The perspective adopted may be global or local, concerned with the past or the present, or the mediation between the two. Defined in this manner, the potential range of contemporary disciplines involved in some way or other in studying material culture is effectively as wide as the human and cultural sciences themselves.“<sup>400</sup>

Die *material culture studies* bilden damit ein „*post-disciplinary field*“<sup>401</sup>; ihr Anspruch ist dezidiert inter- bis transdisziplinär. Sie weisen keinen disziplinären Unterbau auf, wengleich der Einfluss der Ethnologie vor allem in der Methodik auf sie unverkennbar ist.<sup>402</sup> Das Ansinnen der *material culture studies* ist es, die Mensch-Ding-Beziehung über Zeit und Raum hinweg zu ergründen, wobei „die Wechselwirkungen von ‚materiellem Ding‘ und seinen kulturellen Bedeutungen, Werten und Alltagskontexten im Vordergrund stehen“<sup>403</sup>. Die *material culture studies* streben dabei keine allgemeine Theorie der „*object worlds*“<sup>404</sup> an, da ein jeder Versuch, die dingliche Welt einer unendlich gestalterischen, schöpferischen wie hybriden Welt zu klassifizieren, Daniel Miller zufolge, willkürlich erscheinen müsse.<sup>405</sup> Die Dinge dienen vielmehr als „Türöffner für die Dechiffrierung historischen wie gegenwärtigen Alltagslebens“<sup>406</sup>.

---

<sup>400</sup> Miller, Daniel; Tilley, Chris (1996): Editorial. In: *Journal of Material Culture*, Jg. 1 (H. 1), S. 5–14, Zitat S. 5.

<sup>401</sup> Hicks, Dan; Beaudry, Mary C. (2010): Introduction: Material culture studies: a reactionary view, S. 5.

<sup>402</sup> Siehe Miller, Daniel (1998): *Material cultures. Why some things matter*. Chicago: University of Chicago Press, S. 19.

<sup>403</sup> Hauser, Andrea (2005): *Sachkultur oder materielle Kultur? Resümee und Ausblick*. In: Gudrun M. König (Hg.): *Alltagsdinge. Erkundungen der materiellen Kultur*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde (Studien & Materialien des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Bd. 27), S. 139–151, hier. S. 147.

<sup>404</sup> Miller, Daniel (1998): *Material cultures*, S. 7.

<sup>405</sup> Vgl. Miller, Daniel (1998): *Material cultures*, S. 6. Im englischen Ausgangstext heißt es: „Unlike language we cannot hope even to enumerate the types and varieties within which the object world might be categorized and we are soon aware that any attempt imposes various arbitrary classifications over what is actually an endless creative and hybrid world“ (S. 6).

<sup>406</sup> König, Gudrun M. (2003): *Auf dem Rücken der Dinge. Materielle Kultur und Kulturwissenschaft*. In: Kaspar Maase und Hermann Bausinger (Hg.): *Unterwelten der Kultur. Themen und Theorien der volkswissenschaftlichen Kulturwissenschaft*. Köln (u. a.): Böhlau, S. 95–118, Zitat S. 97.

Das Proprium der Sachkulturforschung hingegen ist es, wie Andrea Hauser feststellt, dass sie ihren Ausgangspunkt in den Dingen selbst nimmt und diese in ihrer Materialität, Form, Funktion sowie Zeichen- und Symbolhaftigkeit interpretiert.<sup>407</sup> Sie tut dies keineswegs kontextlos. Die Notwendigkeit einer sozialen und kulturellen Kontextualisierung und der Einbezug einer Akteursperspektive sei ihr zufolge seit den 1980er Jahren unstrittig.<sup>408</sup> Sachkulturforschung ist also eher vom Objekt her zu denken,<sup>409</sup> während dieses den *material culture studies* als Brennglas und Sichtfenster zur Rekonstruktion historischer wie gegenwärtiger Alltagswelt dient. *Sachkultur* und *materielle Kultur* stellen nach Andrea Hauser demnach zwei Konzepte dar. Dies deckt sich auch mit dem Postulat Gudrun M. Königs, die Sachkulturforschung als eine Möglichkeit zur Erforschung und Analyse der materiellen Seite von *Kultur* verstanden wissen möchte.<sup>410</sup> *Materielle Kultur* und *Sachkultur* machen aber auch den Gegenstandsbereich jener gleichnamigen Forschungsrichtungen aus, der die Dinge als Primärquellen zur Kulturanalyse dienen. In der modernen Sachkulturforschung ist der durch den Begriff der Sachkultur begrenzte Gegenstandsbereich wesentlich identisch mit dem der materiellen Kultur, wie die Definition des Ethnologen Christian F. Feest veranschaulicht:

„Die Ethnologie befasst sich [...] nicht allein mit den Vorstellungswelten und Handlungen der Menschen als soziale Wesen, sondern auch mit den Dingen, mit denen sie in ihren Lebensraum eingreifen, um ihn nach ihren Bedürfnissen entsprechend zu nutzen und zu verändern. Die Gesamtheit dieser Gegenstände, ihre Herstellung, ihr Gebrauch, das damit verbundene Wissen und im weiteren Sinne auch die den Dingen zugeschriebenen Werte und Bedeutungen bezeichnet man als materielle Kultur oder Sachkultur.“<sup>411</sup>

Welche Dinge konstituieren aber nun diesen Gegenstandsbereich? Wie Hans Peter Hahn in seiner Nominaldefinition von *materieller Kultur* aufführt, ist es die „Summe

---

<sup>407</sup> Vgl. Hauser, Andrea (2005): *Sachkultur oder materielle Kultur?*, S. 147.

<sup>408</sup> Vgl. Hauser, Andrea (2005): *Sachkultur oder materielle Kultur?*, S. 147.

<sup>409</sup> Das taten die Vertreter der Sachkulturforschung zumeist auch bereits vor den durchaus hilfreichen Profilierungsversuchen. So nimmt es nicht wunder, dass gerade im Kontext der Sachkulturforschung Begrifflichkeiten ihres Gegenstandsbereichs komplex verhandelt wurden und um ihre terminologische Klärung gerungen wird und wurde.

<sup>410</sup> Vgl. König, Gudrun M. (2003): *Auf dem Rücken der Dinge*, S. 97.

<sup>411</sup> Feest, Christian F. (2013): *Materielle Kultur*. In: Bettina Beer und Hans Fischer (Hg.): *Ethnologie. Einführung und Überblick*. 8. Aufl., Neufassung. Berlin: Reimer (Ethnologische Paperbacks), S. 255–270, hier S. 256.

aller Gegenstände, die in einer Gesellschaft genutzt werden und bedeutungsvoll sind.<sup>412</sup> Hahn zufolge geht es dabei nicht um die Frage, ob sie eine große oder geringe Bedeutung haben, sondern um den Einbezug in die Lebenswelt der Menschen.<sup>413</sup> Auch die Frage, ob sie vom Menschen geschaffen wurden oder naturhaft vorgegeben sind, erweist sich als nachgeordnet. Zum Gegenstandsbereich gehören also „alle berührbaren und sichtbaren Dinge, die den Menschen umgeben, wobei der Umgang mit diesen eine hervorgehobene Rolle spielt.“<sup>414</sup> Eine Einschränkung ist bereits an dieser Stelle zu benennen, die bei dieser Bestimmung nicht zum Tragen kommt, aber für eine Konturierung des Gegenstandsbereichs notwendig und für die weitergehende Erörterung zentral ist: Schrift und Text gelten gemeinhin nicht als Teil der materiellen Kultur. Der Prähistoriker Manfred K. H. Eggert gibt es pointiert wieder:

„Schrift und Dinge sind zwei fundamental verschiedene Kulturerscheinungen. Daher ist es weder sinnvoll, sie gegeneinander auszuspielen noch das eine in dem anderen wiederfinden zu wollen. Texte sind keine Dinge und Dinge sind keine Texte“<sup>415</sup>.

Diese fundamental verschiedenen Kulturerscheinungen treffen aber bei den gemachten Dingen zuhauf aufeinander. Eggerts Aussagen sollten demnach nicht zum Dogma stilisiert werden. Sie zielen eher auf die Notwendigkeit unterschiedlicher ‚Lesarten‘ jener Kulturerscheinungen ab und können als Absage an eine Gleichsetzung von *materieller Kultur* und *Text* verstanden werden. Wenn das Zentrum des Interesses dem Schriftträger, also dem schrifttragenden Material, gilt, ist z. B. auch ein Buch als *materielle Kultur* zu denken. Ebenso sind Inschriften oder Schriftzeichen auf den Dingen notwendig Gegenstand einer ganzheitlichen Erschließung des materiellen Kulturalen. Der Einbezug auch jener Dinge, die beide Kulturerscheinungen in sich vereinen, bemisst sich an der Schwerpunktsetzung, die jener Information gilt, die das Materielle liefert. Keine Einschränkung, wohl aber eine Feststellung, die für die Dimensionierung des Gegenstandsbereichs zentral ist, ist die folgende: Bilder stellen hingegen einen

---

<sup>412</sup> Hahn, Hans Peter (2014a): *Materielle Kultur. Eine Einführung*. 2., durchges. Aufl. Berlin: Reimer, Dietrich (Ethnologische Paperbacks), S. 18.

<sup>413</sup> Vgl. Hahn, Hans Peter (2014a): *Materielle Kultur*, S. 18.

<sup>414</sup> Hahn, Hans Peter (2014a): *Materielle Kultur*, S. 19.

<sup>415</sup> Eggert, Manfred K. H. (2014): *Schrift und Dinge*. In: Stefanie Samida (Hg.): *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 55.

wichtigen Bereich der materiellen Kultur dar. Der Kunsthistoriker Martin Schulz hält hierzu fest:

„Bilder werden gezeichnet, gemalt, geschnitzt, gehauen, geknetet, gegossen, gebrannt, geklebt, auf Zelluloid gebannt und in vielfältig anderer Weise durch materielle Arbeit gestaltet und auf materielle Träger übertragen. Sie sind somit ein wesentlicher Teil der materiellen Kultur“<sup>416</sup>.

Schulz bezieht sich somit auf jene Bilder, die den phänomenologischen Kriterien ‚artifizuell‘, ‚flächig‘ und ‚dauerhaft‘ eines engen Bildbegriffs gerecht werden. Der Einbezug von Bildern im engeren Sinne gilt bei den weiteren Ausführungen als gesetzt.

Rekurriert man nun erneut auf Feests und Hahns Bestimmung, so fällt auf, dass ihre Definitionen ihr Augenmerk offensichtlich nicht auf die Definition von *Kultur an sich* legen. Feests und Hahns Definitionen stellen indes den heuristischen Wert, den Gebrauchswert der Begriffe für den Erforschenden, in den Mittelpunkt, indem sie mehr oder weniger explizit auf die unterschiedlichen Perspektiven verweisen, deren Einbezug ihm erlaubt, „kulturelle Werte und Prozesse in Objektivationen und Subjektivationen“<sup>417</sup> beschreibbar und interpretierbar zu machen, die Rückschlüsse auf das Bezugssystem *Kultur* erlauben.<sup>418</sup> Zugrunde liegen dürfte beiden Bestimmungen demnach ein sehr weites, angelsächsisches Verständnis von *Kultur*, das seit den 1970er Jahren auch zunehmend Akzeptanz im deutschsprachigen Forschungsraum genießt. Dieses Verständnis eines weiten, offenen Kulturbegriffs artikuliert sich dann in einer Unüberschaubarkeit potentieller Bestimmungsversuche von *Kultur*. Im Kern bescheinigen die meisten Bestimmungen, trotz ihrer Disparität, *Kultur an sich* stets einen kollektiven Charakter, erfassen sie als menschliches Potential und als menschliches Phänomen, das immaterielle und materielle Aspekte inkludiert. Hahns Nominaldefinition extrapo-

---

<sup>416</sup> Schulz, Martin (2014): Bilder. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 185.

<sup>417</sup> Hartinger, Walter (1993): Volkskunde zwischen Heimatpflege und kritischer Sozialarbeit. In: Klaus P. Hansen (Hg.): Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften: eine Passauer Ringvorlesung. Tübingen: Narr, S. 41–59, hier S. 48.

<sup>418</sup> Hans Peter Hahn (2014a) benennt hierbei die drei relationalen, interdependenten Aspekte: *Bedeutung*, *Handlung* (im Sinne von *Umgang*) und *Kontext* (Lebenswelt des Menschen). Gudrun M. König (2005b, S. 14 und S. 28) gibt Auskunft, wie diese Aspekte zueinander in Beziehung stehen. Ihr zufolge ergibt sich die Bedeutung allein durch die Gebrauchsweise und das Handlungsfeld (also den Umgang mit den Dingen). Diese Aspekte sind wiederum nur im gesellschaftlichen Kontext beobachtbar.

liert schließlich den Lebensweltbegriff, belässt ihn aber unbestimmt. Es wäre nun lohnenswert zu fragen, was der Lebensweltbegriff in Bezug auf *materielle Kultur* leistet und ferner, wie sich *materielle Kultur* in den Konstellationen von *Lebenswelt* und *Kultur* verhält? Einen Blick auf die Rezeptionsgeschichte des Lebensweltbegriffs zu werfen, ist hierfür sinnvoll. Der Lebensweltbegriff geht ja bekanntlich auf Edmund Husserl zurück, wenngleich er den Terminus nicht erfunden hat. Dieser entfaltet sein Verständnis von Lebenswelt wie folgt:

„Ich bin mir einer Welt bewußt, endlos ausgebreitet im Raum, endlos werdend und geworden in der Zeit. Ich bin mir ihrer bewußt, das sagt vor allem: ich finde sie unmittelbar anschaulich vor als daseiende, ich erfahre sie. Durch Sehen, Tasten, Hören usw., in den verschiedenen Weisen sinnlicher Wahrnehmung sind körperliche Dinge in irgendeiner räumlichen Verteilung für mich einfach da, im wörtlichen oder bildlichen Sinne ‚vorhanden‘, ob ich auf sie besonders achtsam und mit ihnen betrachtend, denkend, fühlend, wollend beschäftigt bin oder nicht. Auch animalische Wesen, etwa Menschen, sind unmittelbar für mich da“<sup>419</sup>.

Die Lebenswelt bildet bei Husserl also das „Sinnesfundament“<sup>420</sup> des Subjekts und konstituiert sich ebenso über die ‚Welt der Dinge‘ wie über die Welt der ihm ‚vorhandenen‘ Mitmenschen. So sieht es auch der Husserl-Schüler Alfred Schütz, der unter der *Lebenswelt* die „vornehmliche und ausgezeichnete Wirklichkeit des Menschen“<sup>421</sup> versteht. Sie sei jener Wirklichkeitsbereich, den der Einzelne als schlicht gegeben vorfindet.<sup>422</sup> Schütz zufolge schließt diese alltägliche Wirklichkeit der Lebenswelt neben der vom Subjekt erfahrenen ‚Natur‘ auch die Sozial- und Kulturwelt, in der es sich befindet, mit ein.<sup>423</sup> Des Subjekts vornehmliche und ausgezeichnete Wirklichkeit ist folglich stets intersubjektiv geteilt und soziokulturell geprägt. Sie ist der Enkulturation und Sozialisation unterworfen.<sup>424</sup> Unter den Bedingungen der (Post-)Moderne stellt die Enkulturation immer auch eine im individuell ausgeprägten Maße Form der Akkulturation dar

---

<sup>419</sup> Husserl, Edmund (1950): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, S. 57–58.

<sup>420</sup> Husserl, Edmund (1982): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, S. 52.

<sup>421</sup> Schütz, Alfred (1975): Strukturen der Lebenswelt. Hrsg. von Thomas Luckmann. Neuwied: H. Luchterhand (Soziologische Texte, Bd. 82), S. 23.

<sup>422</sup> Vgl. Schütz, Alfred (1975): Strukturen der Lebenswelt, S. 23.

<sup>423</sup> Vgl. Schütz, Alfred (1975): Strukturen der Lebenswelt, S. 25.

<sup>424</sup> Der Begriff *Enkulturation* geht auf den Anthropologen Melville J. Herskovits zurück. Er (1960) bestimmt ihn wie folgt: „The aspects of the learning experience which mark off man from other creatures, and by means of

(Wechselbeziehungen von lokal und global und Mehrheitsgesellschaft und Minderheitsgesellschaft(en)). Im gesamtgesellschaftlichen kulturellen Kontext findet die Enkulturation hierbei ihren Bezugspunkt. Als menschliches Phänomen gefasst, ist es unbestritten, dass sich *Kultur* als eben dieser Kontext von Kollektiv (Gruppen, Gemeinschaften, Gesellschaften) zu Kollektiv verschieden aktualisiert. Diese spezifischen Aktualisierungen bringen dann gesondert wahrnehmbare (materielle) Kulturen hervor.<sup>425</sup> Es sind dann jene materiellen Kulturen, die gewissermaßen die materielle Wirklichkeit der Lebenswelt des Subjekts bilden. Die Art und Weise des Einbezugs der zu ihnen gehörenden Gegenstände in dessen Lebenswelt ist nun aber abhängig von u. a. mentalistischen, gender-, schicht- und milieuspezifischen Gegebenheiten, die im jeweiligen Kollektiv vorherrschen. Um diesen Zusammenhang zu verdeutlichen, stellt der Erkenntnistheoretiker Björn Kraus dem Lebensweltbegriff den Begriff der Lebenslage zur Seite. Mit *Lebenslage* sind die (milieuspezifischen) Rahmenbedingungen des Subjekts gemeint, die determinativ auf die qualitative und quantitative Ausstattung mit Lebensgütern, Lebenschancen und Lebensbedingungen wirken.<sup>426</sup> Die Näherung an die Begriffsgeschichte erlaubte bis hierhin quantitative Aussagen zum Gegenstandsbereich, ließ aber offen, was das Ding zum Bestandteil der materiellen Kultur qualifiziert. Fasst man *Kultur* zuerst auf der individuellen und dann auf der kollektiven Ebene, lassen sich Antworten finden. Auf der individuellen Ebene ließe sie sich mit Jörn Rüsen mit den mentalen Sinngebungs- und Sinnbildungsprozessen des Individuums gleichsetzen, die Bedeutungen als ihre Erträge ausweisen. Sinn selbst erscheint nach Rüsen dabei als Integration vierer mentaler Operationen, die er wie folgt benennt und bestimmt:

---

which, initially, and in later life, he achieves competence in his culture, may be called enculturation“ (S. 39). Aufbauend auf Herskovits grenzt der Erziehungswissenschaftler Helmut Fend (1972, S. 48) Sozialisation von Enkulturation ab. Sowohl im Prozess der Enkulturation als auch im Prozess der Sozialisation (Fend spricht von Sozialisierung) lernt der Mensch kulturspezifische Inhalte. Die Abgrenzung zwischen Sozialisation und Enkulturation kann daher nur aufgrund der verschiedenen Inhalte, die im jeweiligen Prozess gelernt werden, erfolgen. Während mit dem Begriff *Enkulturation* auf das Lernen aller kulturellen Inhalte angespielt wird, bezeichnet *Sozialisation* hingegen das Lernen einer besonderen Klasse kultureller Inhalte: das Lernen der moralischen Ordnung einer Gesellschaft. Fend ist sich der Unschärfe dieser Grenzziehung durchaus bewusst, wenn er im Anschluss schreibt, dass die Abgrenzung zwischen Sozialisation und Enkulturation im dem Maße unscharf sei, wie die Abgrenzung zwischen moralischen Normen und anderen kulturellen Inhalten unscharf sei.

<sup>425</sup> Ein „In-Eins-Setzen vom Stand der Kultur und Sachkultur“ (Hauser 2005, S. 142) respektive materiellen Kultur ist damit nicht gemeint. Wenig bezweifelt ist aber, dass Kollektive ‚Kultur‘ auf höchst unterschiedliche Art und Weise hervorbringen (siehe Kohl 2000, S. 132).

<sup>426</sup> Vgl. Kraus, Björn (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: *Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie*, Jg. 37 (H. 2), S. 116–129, hier S. 123.

„Sie lassen sich als Wahrnehmung, Deutung, Orientierung und Motivation unterscheiden. *Wahrnehmen* heißt Erschließen von äußerer und innerer Welt durch die ‚Sinne‘. *Deutung* heißt Integration dieser Wahrnehmungen, mit der Welt erklärt und Verständigung über sich selbst mit den anderen geleistet wird. *Orientierung* heißt Verwendung der gedeuteten Wahrnehmungen zur intentionalen Steuerung von Praxis. Diese Verwendung geschieht in doppelter Hinsicht: auf die äußere Welt – dann geht es um die Interpretation der ‚Objektwelt‘ – und in Hinsicht auf die innere. Im letzteren Fall wird durch gedeutete Wahrnehmung ein persönliches und soziales Selbst formiert, ein Ich und ein Wir, und Individualität konstituiert, also die menschliche Subjektivität kulturell ausgeprägt. Dabei wird immer auch das Anderssein der anderen festgelegt. *Motivation* schließlich heißt, daß die orientierenden Deutungen willensbestimmend in Form von Absichten wirken, Willensimpulse lenken und dabei insbesondere die von Max Weber betonte Weichenstellungsfunktion im Ausleben von Interessen und Bedürfnissen wahrnehmen.“<sup>427</sup>

Sinngewinnungs- und Sinnbildungsprozesse dienen folglich der individuellen Weltaneignung. Nicht nur die Welt, sondern auch das Selbst erhalten so ihre spezifischen Bedeutungen. Wenn Weltaneignung über ‚Kommunikation‘ individuell geleistet wird, erhält sie ihre kollektive Bezogenheit. Die ‚Transformation‘ der Dinge zum Bestandteil der materiellen Kultur vollzieht sich hier immer dann, wenn sie dabei einer „kollektive[n] Aktivität der Bedeutungsgebung“<sup>428</sup> unterstehen, die sich über „Weltdeutungs- und Sinnbildungspraktiken und darauf bezogene Kommunikationsakte“<sup>429</sup> vollzieht. Die Kultur selbst stellt hierbei das ‚Bedeutungsfeld‘ dar, innerhalb dessen die zur materiellen Kultur gewordenen Dinge verortet werden. Über das materielle Kulturelle finden dann nicht nur, aber auch die Vorgänge der sozialen Integration und Sozialisation (wie Enkulturation) statt. Die ‚Dinglichkeit‘ hat das Ding als Teil der materiellen Kultur nicht verloren, seine Bedeutung ist nun aber der relativen und relationalen Perspektivierung des Subjekts unterworfen. Die Dinge sind „subjektiv-relativ“<sup>430</sup> für das Subjekt da und

---

<sup>427</sup> Rösen, Jörn (1997b): Was heißt: Sinn der Geschichte? (Mit einem Ausblick auf Vernunft und Widersinn). In: Klaus E. Müller (Hg.): Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55584), S. 17–47, Zitat S. 28 (Hervorh. im Orig.).

<sup>428</sup> Willis, Paul (1990): Erziehung im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und kultureller Produktion. In: *Das Argument* (H. 179), S. 9–28, hier. S. 12.

<sup>429</sup> Jessen, Ralph (2010): Dimensionen. In: Gunilla Budde (Hg.): Geschichte. Studium, Wissenschaft, Beruf. Berlin: Akad.-Verl. (Akademie Studienbücher, Bd. 6), S. 102–121, Zitat S. 108.

<sup>430</sup> Husserl, Edmund (1982): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, S. 141.

es ist mit ihnen relational verbunden; d. h.: Ein und dasselbe materielle Kulturelle kann dem Einen Ding und dem Anderen Objekt oder Gegenstand sein.<sup>431</sup> Einseitig wäre jedoch ein Verständnis der Dinge, das ihnen allenfalls eine rein passive Rolle zubilligt, bei denen sich die Bedeutungen wie Etiketten an ihnen festsetzen. In den Mensch-Ding-Relationen agieren sie. Nicht nur der Mensch wirkt an ihnen, wirkt auf sie ein, sie wirken an ihm und innerhalb seiner Lebenswelt. Innerhalb der eigenen Behausung etwa wirken sie auf die Mobilität des Menschen ein, indem sie seinen Bewegungsmöglichkeiten eine strukturelle Ordnung unterziehen, wenngleich er es ist, der sich diese selbst gegeben hat. Als Kleidungsstück vermag das Ding auf den Menschen zu wirken, indem es ihn wie ein Pullover etwa wärmt, ihn wie ein Korsett etwa beengt, gleichwohl er es ist, der sich die Dinge überstreift und an sich festschnürt. Innerhalb seiner Lebenswelt sind es Dinge, die aufgrund ihrer „Eigenaktivität“<sup>432</sup> den Menschen zum Handeln bewegen. Der Mensch reinigt seine Behausung, weil ihn die Zerrüttungstendenzen der ihn umgebenden Dinge dazu veranlassen. Der Philosoph und Chemiker Jens Soentgen hält hierzu fest: „Der Pullover verliert Fasern, der Teppich ebenfalls – und jene Flusen sind es, die wir später als Wollmaus aufkehren oder aufsaugen und doch nie mehr ganz einfangen können.“<sup>433</sup> Was sich im Kleinen als Banalität ausgibt, gewinnt Brisanz, sobald sich der Mensch aufgrund der eigenen Aktivität der Dinge mit ökologischen Katastrophen konfrontiert sieht. Hierzu hält Jens Soentgen fest: „Ökologische Probleme entstehen sehr oft deshalb, weil bestimmte Stoffe und Materialien eben nicht nur still und brav das tun, wofür sie produziert wurden, sondern jede Gelegenheit nutzen, um auf eigene Faust zu handeln.“<sup>434</sup> Ölkatastrophen, so Soentgen weiter, würde es nicht geben, wenn das Öl nicht aufgrund seiner Eigenaktivität in der Lage wäre, auszutreten, sich auf dem Wasser zu verteilen und das Gefieder von Seevögeln zu verkleben.<sup>435</sup> Spezifische Appetenzen, Valenzen und Dissipationen der Dinge sind es, aufgrund derer sie Transformation an sich selbst wirken. Sie rosten, werden hart, lösen sich auf, und sind so selbst autonomer Ursprung von Ereignissen, die Wirkung

---

<sup>431</sup> Siehe auch Teil V, Kap. 1.2.

<sup>432</sup> Vgl. Soentgen, Jens (2014): Materialität. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 226–229, Zitat S. 226. Jens Soentgen präzisiert diese spezifischen Eigenaktivitäten begrifflich als *Neigungen* der Dinge. Sie sind Aktivitäten der Dinge selbst. Diese sind von den *Eignungen*, die der Mensch ihnen zuspricht, zu unterscheiden.

<sup>433</sup> Soentgen, Jens (2014): Materialität, S. 226.

<sup>434</sup> Soentgen, Jens (2014): Materialität, S. 226.

<sup>435</sup> Vgl. Soentgen, Jens (2014): Materialität, S. 226.



auf die alltägliche Wirklichkeit des Menschen ausüben und innerhalb von Prozessen menschlicher Sinn- und Wertgebung Wirksamkeit erzielen.

### *Zusammenfassung und Weiterführung*

*Materielle Kultur* und *Sachkultur* als Konzept, Thema und Perspektivierung umklammern im Gegenstandsbereich somit sämtliche Dinge, die *Einbindung in die Lebenswelt des Menschen erhielten oder erhalten, unabhängig davon, ob sein absichtsvolles Tun an ihnen gewirkt hat*.<sup>436</sup> Von einer Einbindung ist immer erst dann zu sprechen, wenn die Dinge den Operationen der Weltaneignung und Selbstverständigung unterlagen.<sup>437</sup> *Kultur* kann hierbei als Prozess verstanden werden, in dem Kollektive (Gruppen, Gemeinschaften, Gesellschaften) um Bedeutsamkeit ringen. In diesem Prozess werden auch die Dinge wirksam, die so zu materiellem Kulturalen avancieren. Sie sind Bestandteil kultureller Überlieferung und Erneuerung, sind somit bei kollektiven Akten der Bedeutungsgebung Resultat der Überlieferung wie Gegenstand der Erneuerung. Sie sind Speicher der Resultate, Mittler innerhalb der Prozesse sowie Gegenstand derjenigen. Über Sinn und Gebrauch bestimmen, wie Gudrun M. König richtigerweise festhält, dann die soziokulturellen Bedeutungsstrukturen, weit nachgeordnet erst deren materielles Substrat an sich.<sup>438</sup> Trotz dieser quantitativen und qualitativen Näherung an den Gegenstandsbereich *materielle Kultur* bedeutet dies aber weiterhin für das ‚Bedeutungsfeld‘ *Kultur*, dass dieses als offenes Konzept zu erfassen ist. *Kultur* als Konzept thematisiert sich eben nur, wenn *Kultur* als Kommunikation über sich in Erscheinung tritt. *Kultur* als „tägliche Aktualisierung [und Generierung; Anm. F. P.] von Bedeutungen“<sup>439</sup> verstanden, wäre, um es mit Feest zu sagen, demnach nicht erfahrbar, wenn diese sich nicht in Handlungen, Wortäußerungen und eben materiellen Zeugnissen niederschlagen würde.<sup>440</sup> Die bedeutungszentrierte Fokussierung von *materieller Kultur* gilt

---

<sup>436</sup> Eine im Kern ähnliche Bestimmung materieller Kultur gibt auch der US-Amerikaner Thomas J. Schlereth (1990), aufbauend auf James Deetz: „[Material Culture is; Anm. F. P.] that segment of man’s physical environment which is purposely shaped by him according to cultural dictated plans“ (S. 19). Da Schlereths Definition einen Zirkelschluss enthält, handelt es sich um keine Definition im eigentlichen Sinne.

<sup>437</sup> Vgl. Rösen, Jörn (1997b): Was heißt: Sinn der Geschichte?, S. 29.

<sup>438</sup> Vgl. König, Gudrun M. (2005b): Dinge zeigen, S. 14.

<sup>439</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Forum Historisches Lernen), S. 35.

<sup>440</sup> Vgl. Feest, Christian F. (1999): Technologie und Ergologie in der Völkerkunde. Hrsg. von Walter Hirschberg, Ders. und Alfred Janata. 4., grundlegend überarb. Aufl. 2 Bände. Berlin: Reimer (Ethnologische Paperbacks) (Bd. 1), S. 1.

im Folgenden als gesetzt und wird in dessen Subsystem *materielle Religion* weiter auszubreiten und auf eine ‚religiöse‘ Bedeutungsgebung zu kanalisieren sein. *Materielle Kultur* wie *Sachkultur* offerieren, so bestimmt, einen weiten Gegenstandsbereich, stecken das Forschungsfeld ab, ohne einen festen Kern an Dingen zu benennen und weisen unter Einbezug der Verwobenheit materieller und geistiger Aspekte in ihrer Grenzziehung eine Randbereichsunschärfe auf.<sup>441</sup> Auf diese verwies Günter Wiegelmann schon 1977, der eine Trennung materieller und geistiger Kulturbereiche für nicht möglich erachtete.<sup>442</sup> Damit ist eine Schwachstelle der Begriffe *materielle Kultur* bzw. *Sachkultur* benannt. Beide halten den im Denken überwundenen Geist-Materie-Dualismus dem Namen nach bei. Trotz zahlreicher Bedenken hat sich der Begriff *materielle Kultur*, auch gegen Alternativbegriffsvorschläge,<sup>443</sup> durchgesetzt.<sup>444</sup>

## 1.2 Das semantische Feld *materielle Kultur* bzw. *Sachkultur*

Wie eingangs erwähnt, reflektiert vor allem die Volkskunde die verwendeten Begrifflichkeiten im semantischen Feld *materielle Kultur*.<sup>445</sup> Eine terminologische Klärung erfolgt daher ausgehend von der ethnologisch-volkskundlichen Warte.

Das Vielnamenfach Volkskunde verortet den Gegenstandsbereich disziplinär, obliegt dabei aber keiner Beschränkung bei der Theorien- und Methodenrezeption. Der Einbezug multipler Perspektiven, auch bei der Begriffsbildung und -abgrenzung, stellt folglich ein Grundmerkmal ethnologisch-volkskundlicher theoretischer Durchdringung des

---

<sup>441</sup> Siehe auch König, Gudrun M. (2003): Auf dem Rücken der Dinge, S. 115.

<sup>442</sup> Wiegelmann, Günter; Zender, Matthias; Heilfurth, Gerhard (1977): Volkskunde. Eine Einführung. 1. Aufl. Berlin: E. Schmidt (Grundlagen der Germanistik, Bd. 12), S. 97.

<sup>443</sup> Als Alternativbegriffe wurden u. a. eingebracht: *Materialisierte Kultur* (Johansen, Ulla (1992): Materielle oder materialisierte Kultur? In: *Zeitschrift für Ethnologie* (H. 117), S. 1–15; *Material Systems* (Reynolds, Barrie (1987): *Material Systems: An Approach to the Study of Kwanda Material Culture*. In: Ders. (Hg.): *Material Anthropology: Contemporary Approaches to Material Culture*. Lanham: University Press of America, S. 155–188); *Civilisation matérielle* (Leroi-Gourhan, André (1951) *Études ethnologiques*. In: *bulletin de la Société des Études Indochinoises* (H. 25), S. 549–460).

<sup>444</sup> Im *Handbuch Materielle Kultur* wiegen Hahn, Eggert und Samida (2014b) in der Einleitung die Vor- und Nachteile gegeneinander ab. Trotz der problematischen Unterscheidung zwischen dem Materiellen und dem Nichtmateriellen entspricht ihnen zufolge der Begriff dem heuristischen Prinzip, Dinge, die man als Teil von *Kultur* wahrnimmt, auch so zu benennen. Der Vorteil des Begriffs besteht also „im Prozess des Erkennens und Beschreibens eines weiten Spektrums von Phänomenen“ (S. 3).

<sup>445</sup> Immer wieder halten Fachvertreter zur terminologischen Reflexion an. Exemplarisch seien Gottfried Korffs Anfragen aus dem Jahre 2005 angeführt: „Wie ist es mit den Begriffen Dingkultur, Sachkultur, materielle Kultur? Sind sie identisch oder sind sie austauschbar? Benennen sie unterschiedliche Aspekte? Stehen sie in Korrespondenz? Wie ist es mit den anderen Begriffen, die im Umkreis der *material culture*-Forschung im Einsatz sind: Artefakte, *commodities*, Güter? Oder – kürzlich mit List vorgeschlagen – „Menschenwerk“? Oder – bevorzugt von der Psychologie – Objekte? Wie ist es mit den *Wörtern für Sachen*?“ (Korff 2005b, S. 36–37; Hervorh. im Orig.).

interdisziplinären Forschungsfeldes *materielle Kultur* dar. Die terminologische Klärung nicht genuin fachspezifischer, wohl aber disziplinär verwendeter Begrifflichkeiten ging einher mit dem Einbezug soziologischer (z. B. Bruno Latour,) anthropologischer (z. B. David Miller), linguistisch-strukturalistischer und semiotischer (z. B. Krzysztof Pomian) Ansätze und philosophischer Ontologien (z. B. Martin Heidegger, Jens Soentgen). Ein spürbarer Anstieg von Beiträgen im Bereich der akademischen Ethnologie, die sich einer „generellen Interpretation von Gegenständen“<sup>446</sup> annehmen, ist, wie die Ethnologin Susanne Christina Jost feststellt, seit Mitte der 1990er Jahre zu beobachten. Gemeint sind damit weniger Typologien und Systematiken zu bestimmten Kategorien von Gegenständen und zu Objektgruppen (wie z. B. systematische Werke zu Technologie und Ergologie (Feest 1999)) oder museale Ordnungsschemata<sup>447</sup> (Klassifikationssysteme und Thesauri), sondern vielmehr Versuche der theoretischen Klärung der verwendeten Oberbegriffe<sup>448</sup>. Auch dieser Abschnitt lässt sich diesen Versuchen in klärender Absicht zuordnen. Rezente Beiträge im Kontext der Ethnologie und der kulturwissenschaftlich orientierten Volkskunde erfahren hierbei ebenso Erläuterung wie Versuche einer Alternativbegriffsbildung. Dem Diktum der Multiperspektivität verpflichtet, erfahren auch ausgewählte Beiträge Einbezug, die nicht dezidiert von einer ethnologischen Warte aus verfasst wurden.

Als prominenteste Vertreter, um Materiales und materielles Kulturelles oberbegrifflich zu benennen, gelten im Forschungsfeld *materielle Kultur* die Begriffe *Ding*, *Sache*, *Objekt* und *Gegenstand*. Bei der terminologischen Klärung und Typologisierung eben genannter Begriffe folgte man dem gängigen Muster: Die einzelnen Begriffe wurden, bewusst oder unbewusst, mit Hilfe des Bezugs auf die anderen Begriffe innerhalb eines

---

<sup>446</sup> Jost, Susanne Christina (2001): Pro memoria – das Ding, S. 12.

<sup>447</sup> Siehe Trachsler, Walter (1981): Systematik kulturhistorischer Sachgüter. Eine Klassifikation nach Funktionsgruppen zum Gebrauch in Museen und Sammlungen. Bern, Stuttgart: P. Haupt; Lapaire, Claude (1983): Kleines Handbuch der Museumskunde. Bern: Haupt, S. 58–62 und Feest, Christian F. (1999): Technologie und Ergologie in der Völkerkunde. Hrsg. von Walter Hirschberg, Ders. und Alfred Janata. 4., grundlegend überarb. Aufl. 2 Bände. Berlin: Reimer (Ethnologische Paperbacks).

<sup>448</sup> Siehe z. B. Bausinger, Hermann (2004): Ding und Bedeutung, S. 193–210; Jost, Susanne Christina (2001): Pro memoria – das Ding; Ludwig, Andreas (2011): Materielle Kultur: 1.0 Version. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Online verfügbar unter [http://docupedia.de/zg/Materielle\\_Kultur](http://docupedia.de/zg/Materielle_Kultur), zuletzt geprüft am 19.02.2015, o. S. Von einer wissenschafts- und techniksoziologischen Warte siehe etwa: Roßler, Gustav (2008): Kleine Galerie neuer Dingbegriffe: Hybriden, Quasi-Objekte, Grenzobjekte, epistemische Dinge. In: Georg Kneer, Markus Schroer und Erhard Schüttpelz (Hg.): Bruno Latours Kollektive. Kontroversen zur Entgrenzung des Sozialen. 1. Aufl.; Originalausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1862), S. 76–107.

oftmals nicht näher bestimmten Begriffssystemen beschrieben und gegenüber den anderen Begriffen mittels der Abstraktion von Denkeinheiten (Merkmale) abgegrenzt. *Materielle Kultur* erscheint bei diesen Überlegungen nicht notwendigerweise als Begriffssystembenennendes Abstraktum. Vielfach wird *materielle Kultur* auch als Parallelbegrifflichkeit zu den am häufigsten verwendeten Oberbegriffen *Ding*, *Objekt* und *Gegenstand* aufgefasst.

Bei diesem Klärungsversuch soll es gerade aber darum gehen, die Oberbegriffe um den Begriff *materielle Kultur* zu gruppieren. *Materielle Kultur* wird als Begriffssystem aufgefasst, in dem sich die Oberbegriffe verorten lassen. *Materielle Kultur* umklammert den Gegenstandsbereich und folglich auch das dazugehörige Wortfeld.

Dass die Begriffe *materielle Kultur* und *Sachkultur* teilweise eben nicht in eins zu setzen sind, wurde bereits weiter oben ersichtlich. Bevor nun mit der terminologischen Klärung der gängigsten Oberbegriffe fortgefahren werden kann, scheint die Klärung der folgenden Frage zentral: Fallen *materielle Kultur* und *Sachkultur* nun aber nur in ein und dasselbe semantische Feld oder können sie als (synonym) austauschbare Begriffe zur Benennung desselben Wortfeldes gelten? Aufschluss wird ein Blick in die Geschichte der Sachkulturforschung geben. Vor mehr als vierzig Jahren übernahm diese die in „fast apodiktischer Weise“<sup>449</sup> vollzogene Einteilung Hans Lindes. Der Soziologe Hans Linde unterschied seinerzeit in seiner *Sachdominanz der Sozialstrukturen* die (gemachten) Sachen, also alle Produkte menschlicher Absicht und Arbeit, von den (naturgegeben) Dingen.<sup>450</sup> Die Sachkulturforschung übernahm diese dichotomische Einteilung und wies als ihren Gegenstand fortan die (gemachten) Sachen, also die Artefakte, aus. Dass diese Beschränkung im Gegenstandsbereich größtenteils aufgegeben wurde, wurde bereits weiter oben ersichtlich. *Sachkultur* wie *materielle Kultur* umklammern im Gegenstandsbereich, um bei der Linde'schen Terminologie zu bleiben, eben nicht nur die gemachten Sachen, sondern auch die naturgegebenen Dinge. Bei der oberbegrifflichen Benennung von Materielem und materiellem Kulturalen folgte die Sachkulturforschung hingegen von Beginn an weitestgehend aber nicht der Beschränkung des Extentionsbereichs der Bestimmung, dem Linde den Dingen auferlegte. Dem Begriff

---

<sup>449</sup> Korff, Gottfried (2005b): Sieben Fragen zu den Alltagsdingen, S. 35.

<sup>450</sup> Vgl. Linde, Hans (1972): Sachdominanz in Sozialstrukturen. Tübingen: J. C. B. Mohr (Gesellschaft und Wissenschaft, Bd. 4), S. 11–12, hier S. 11.

des Dings sollte stets mehr gelten. Stets waren es die Dinge, um die die ethnologisch-materialbezogenen Diskurse kreisten.<sup>451</sup> Im Begriffssystem nahm und nimmt das *Ding* die herausragende Stellung ein. Ohne die Debatte um *Ding* und *Sache* der letzten Jahrzehnte erneut aufzurollen, scheint sich die dichotomische Unterscheidung mittlerweile überholt zu haben. Wie Gudrun M. König festhält, werde mit Blick auf die kulturelle Natur die Grenze zwischen *Sachen* und *Dingen* porös, seien *Sachen* und *Dinge* keine ‚binären Opposition‘, sondern zwei Pole eines Kontinuums; beide Begriffe verweisen zudem auf einen identischen etymologischen Hintergrund.<sup>452</sup> Mag das dichotomische Denken auch überwunden sein, die Linde'sche Bestimmung für den Begriff der Sache hat indes Bestand. Wer im Vielnamenfach Volkskunde von den Sachen spricht, meint in erster Linie die Artefakte, also die Produkte menschlicher Absicht und Arbeit.<sup>453</sup> Der Begriff der Sachkultur weist nun aber das Dilemma auf, dass er im Gegenstandsbereich mehr umklammert, als er dem Namen nach mitführt. Als Rahmung des einen Begriffssystems und als Oberbegriff desselben Wortfeldes können *materielle Kultur* wie *Sachkultur* folglich nur gelten, wenn beim Begriff der Sachkultur stets auch die *Dinge* im Linde'schen Sinne mitgedacht werden. Diese Vorannahme besitzt im Folgenden Gültigkeit.<sup>454</sup>

Im Begriffssystem des Wortfeldes *materielle Kultur* nimmt der Dingbegriff hüben wie drüben<sup>455</sup> die dominierende Stellung ein. Es ist daher sinnvoll, Erläuterungen zum semantischen Feld *materielle Kultur* dezidiert um den Dingbegriff zu gruppieren.<sup>456</sup> Im semantischen Feld *materielle Kultur* denotiert der Dingbegriff nach Jost zuvorderst das unbelebte, physische Vorhandene, das greif- und sichtbar ist.<sup>457</sup> Stofflichkeit, Körperlichkeit, überdauernde Beständigkeit und Maße konstituieren die physische Existenz des Dings, welches den Menschen vermittels seiner Sinne offenbar wird, wie Gustav

---

<sup>451</sup> Dies attestiert auch Gottfried Korff (2005b): „Trotz der definitorischen Abgrenzung von *Sache* blieb die Kategorie *Ding* dominant“ (S. 35; Hervorh. im Orig.).

<sup>452</sup> Vgl. König, Gudrun M. (2003): Auf dem Rücken der Dinge, S. 102 (Fußnote 33).

<sup>453</sup> Auf eine weitere Durchdringung des Begriffs der Sache wird verzichtet. Der Begriff *Sache* ist im eben erläuterten Wortsinn zu verstehen.

<sup>454</sup> Auf eine Doppelnennung von materieller Kultur und Sachkultur soll im Folgenden verzichtet werden. Ist vom Wortfeld *materielle Kultur* die Rede, ist der Begriff der Sachkultur als Synonym intentional mitzudenken.

<sup>455</sup> So wird der Begriff *thing* im angelsächsischen Raum als forschungspraktische Kategorie persistiert (siehe Korff 2005b, S. 36).

<sup>456</sup> Diesen Versuch unternahm bereits Hartmut Böhme (2006) in seiner literarisch-philosophischen Abhandlung zu Fetischismus und Kultur.

<sup>457</sup> Vgl. Jost, Susanne Christina (2001): Pro memoria – das Ding, S. 39.

Roßler festhält.<sup>458</sup> Wenn im Forschungsbereich *materielle Kultur* vom *Ding* die Rede ist, dann ist also das physisch-haptische immobile oder mobile Ding unbelebter Art gemeint.<sup>459</sup> Beschränkt man sich auf die Beschaffenheitsmerkmale, so können die Begriffe *Objekt* und *Gegenstand* durchaus als Synonyme gelten, da mit ihnen jenseits ihrer Metaphorik nach Karl-Heinz Kohl eben vor allem auch die unbelebten und beständigen Dinge intendiert sind, die aus einer oder mehreren festen Substanzen bestehen, die eine bestimmte Gestalt aufweisen und so als Einheiten, als unterscheidbare Entitäten, wahrgenommen werden können.<sup>460</sup> Erst durch das Auffinden von Gebrauchs- und Vergleichsmerkmalen kann der Begriff *Gegenstand* von dem des *Objekts* abgegrenzt werden. Mit dem Begriff *Gegenstand* werden, so der Ethnologe Kohl, eher materielle Dinge benannt, die von einer begrenzten Größe, beweglich und dadurch auch handhabbar und transportfähig sind.<sup>461</sup>

Die Bestimmung des Dings bedarf aber noch einer wichtigen Ergänzung: Offenkundig ist das *Ding* im erläuterten Wortsinn per se noch nicht Teil der materiellen Kultur. Erst durch die und während der Einbindung in das Dasein des Menschen wird es, in welcher Art und Weise auch immer, kulturell besetzt sowie mit einer wie auch immer gearteten Bedeutung versehen. Die kulturelle Besetzung stellt nun ein bestimmtes Gefüge zwischen physisch-haptischem Ding und Mensch her. Etymologisch gesehen, führen der Objekt- und Gegenstandsbegriff genau diesen relationalen Aspekt mit sich, indem sie eine Verhältnisbestimmung darstellen und eine bestimmte Beziehung zwischen Person und Ding zum Ausdruck bringen. Eine präzise(re) Passung in das Wortfeld *materielle Kultur* erlauben aber erst Inhaltsdefinitionen<sup>462</sup> der Oberbegriffe *Ding*, *Objekt* und *Gegenstand*. Kulturtheoretiker sprechen dann z. B. von den ‚Alltagsdingen‘, in Abgrenzung zu den ‚Museumsdingen‘, oder von Gebrauchs-, Prestige-, Repräsentations- und

---

<sup>458</sup> Vgl. Roßler, Gustav (2008): Kleine Galerie neuer Dingbegriffe: Hybriden, Quasi-Objekte, Grenzobjekte, epistemische Dinge, hier S. 78–79.

<sup>459</sup> Man kann natürlich auch zu anderen Bestimmungen kommen. Ein sehr kurzer, von einer philosophischen Warte aus formulierter Überblick ist bei Jost (2001, S. 15 (Fußnote 2)) enthalten.

<sup>460</sup> Vgl. Kohl, Karl-Heinz (2003a): Die Macht der Dinge. Geschichte und Theorie sakraler Objekte. München: C. H. Beck (C. H. Beck Kulturwissenschaft), S. 179.

<sup>461</sup> Vgl. Kohl, Karl-Heinz (2003a): Die Macht der Dinge, S. 119–120.

<sup>462</sup> In einer Inhaltsdefinition werden, ausgehend von einem bekannten bzw. bereits definierten Oberbegriff, die einschränkenden Merkmale angegeben, die den zu definierenden Begriff kennzeichnen und ihn von anderen Begriffen derselben Reihe unterscheiden (vgl. Arntz 2009, S. 62).

Tauschgegenständen.<sup>463</sup> Auch Versuche einer Alternativbegriffsbildung erfüllen diesen Zweck. In Anlehnung an die klassische Terminologie der Wunderkammerzeit, die u. a. zwischen den *Artificialia*, *Naturalia*, *Exotica* und *Scientifica* unterschied, entwickelte Christian F. Feest sein nomenklatorisches System.<sup>464</sup> Feest unterscheidet zwischen den Artefakten, die von Menschen erzeugten Gegenstände, und den Naturfakten, Gebrauchsgegenstände, die ohne Zutun des Menschen existieren, von ihm jedoch zu bestimmten Zwecken genutzt werden. Die Artefakte untergliedert er wiederum in Exo- und Endofakte. Exofakte sind Artefakte, die innerhalb einer kulturellen Gruppierung genutzt werden, ohne dass diese die Kenntnis besitzt, sie selber erzeugen zu können. Endofakte werden sowohl innerhalb einer bestimmten kulturellen Gruppierung erzeugt als auch genutzt. Der Vorteil der Feest'schen Einteilung besteht ganz klar darin, dass ihre Begriffe eine Passung innerhalb des Begriffssystems *materielle Kultur* erlauben und nur jene Dinge aufgeführt werden, die bereits Einbindung in die Lebenswelt des Menschen erhielten oder erhalten haben. Die Problematik der unscharfen, bisweilen gar nicht möglichen Abgrenzung zwischen von Menschen geschaffenen Dingen und naturgegebenen Dingen, zwischen künstlich („kultürlich“) und natürlich, erweist sich jedoch als gravierender Nachteil.<sup>465</sup> Dieser Nachteil kann ebenso bei der Linde'schen Unterteilung geltend gemacht werden. Beiseits dieser präziseren Bestimmungen, denen gemein ist, dass sie den Faktor der kulturellen Besetzung des Dings herausstellen, dient das kulturell besetzte Ding den zahlreichen Disziplinen, die Kulturanalyse von deren materielle Seite aus betreiben, in erster Linie als eins: als Erkenntnismittel und -medium. Dinge als Grundlage der Erkenntnis zu verstehen, evoziert eine nicht unproblematische Übertragung des Objektbegriffes auf den Dingbegriff.<sup>466</sup> Die Problematik besteht im Kern aus folgender Frage: Wird das Ding erst zu einem Objekt, wenn man sich ihm mental oder physisch zuwendet? Ein idealistisch-konstruktivistischer Ansatz würde diese Frage bejahen, ein materialistischer sie verneinen. Dem idealistisch-konstruktivistischen Standpunkt soll in dieser Arbeit der Vorzug gegeben werden. Dinge existieren auch unabhängig vom Menschen und dessen Erkenntnis. Zu Objekten

---

<sup>463</sup> Siehe Gudrun M. König (Hg.) (2005a): *Alltagsdinge. Erkundungen der materiellen Kultur*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde (Studien & Materialien des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Bd. 27) und die von Karl-Heinz Kohl (2003a) entwickelte Taxonomie.

<sup>464</sup> Feest, Christian F. (2013): *Materielle Kultur*, S. 255–270, insb. S. 256–257.

<sup>465</sup> Das stellten bereits Hahn, Eggert und Samida (2014b, S. 2) in der Einleitung des *Handbuchs Materielle Kultur* heraus.

<sup>466</sup> Siehe hierzu Jost, Susanne Christina (2001): *Pro memoria – das Ding*, S. 19–21.

der Erkenntnis werden Dinge aber erst, wenn sie im Denken präsent sind. Diese Erkenntnisbeziehung zwischen Ding und Mensch besteht aber nicht automatisch. Nach Jost kann das Ding zum Objekt der Erkenntnis erst innerhalb der Interaktion zwischen erkennendem Subjekt und vermeintlich erkanntem Objekt werden.<sup>467</sup> Der Frage, was Dinge bedeuten, schließt sich die Frage an, wie sie im Forschungsfeld zu deuten sind. Auf das Forschungsfeld *Museum* bezogen, ist dann etwa die Rede von ‚Semiophoren‘ (Krzysztof Pomian), ‚Nouophoren‘ (Friedrich Waidacher) oder von ‚epistemischen Dingen‘ (Gottfried Korff in Anlehnung an Hans-Jörg Rheinberger).<sup>468</sup>

Aus dem Gesagten resultiert das Folgende: Der Dingbegriff umschließt weit mehr als der Begriff der materiellen Kultur. Erst durch ihre und während ihrer Einbindung in die Lebenswelten von Angehörigen eines Kollektivs (Gruppierung, Gemeinschaft, Gesellschaft) werden Dinge zu einem Teil der materiellen Kultur. Die Art der Einbindung kann sich innerhalb des Kollektivs von Angehörigem zu Angehörigem unterscheiden, also *aktivisch* oder *passivisch* erfolgen.<sup>469</sup> Erfolgt die Einbindung durch den Einzelnen *aktivisch*, dann ist das Ding seiner Intentionalität unterworfen. Als Gegebenheit im Denken kann das Ding dann zum Objekt oder zum Gegenstand werden. Erfolgt die Einbindung durch den Einzelnen *passivisch*, so hat das Ding ebenso Einbindung in dessen Lebenswelt erhalten, ist aber nicht Teil jener Erkenntnisbeziehung. Das Ding verbleibt jenem dann als Ding. Um es mit den Worten des Philosophen und Soziologen Gustav Roßler zu sagen, wird das Ding erfahren, aber nicht erkannt.<sup>470</sup> Erst die *aktive* Einbindung bringt eine wie auch immer geartete kulturelle Besetzung mit sich. Diese kulturelle Besetzung ist nicht jedem Angehörigen desselben Kollektivs oder anderer Kollektive gleich zugänglich. Es kann dem Einzelnen, der nicht über den entsprechenden Code zur Entschlüsselung der kulturellen Besetzung verfügt, dann als Ding verbleiben. Es wird erfahren, kann aber nicht erkannt werden. Der Dingbegriff erweist sich so als

---

<sup>467</sup> Vgl. Jost, Susanne Christina (2001): Pro memoria – das Ding, S. 50.

<sup>468</sup> Siehe Teil VI, insb. Einleitung und Kap. 2.6.

<sup>469</sup> Die Adjektive *aktivisch* und *passivisch* beziehen sich auf den subjektiven Akt der Objektwahrnehmung und ein individuell ausgeprägtes Maß der Wechselbeziehungen zwischen Subjekt und Objekt (aufbauend auf Hahn 2014a, S. 30). Unter *aktivisch* soll im Folgenden die bewusste bzw. intentionale Wahrnehmung, die die Reflexion derjenigen voraussetzt, verstanden werden. *Passivisch* bezieht sich auf die vorbewusste Wahrnehmung.

<sup>470</sup> Vgl. Roßler, Gustav (2008): Kleine Galerie neuer Dingbegriffe, S. 78 (unter Rekurs auf Dewey 2001, S. 101–110).



relativer Begriff. Der Objekt- und Gegenstandsbegriff erweisen sich hingegen als relationale Begriffe.

### **1.3 Materielle Kultur und Text-, Bild- und Sachquellen im geschichtsdidaktischen Sinne**

Vorausgegangen waren Ausführungen, die *materielle Kultur* als Forschungsrichtung, Gegenstandsbereich und Hyperonym eines semantischen Feldes entfalteten. Der Gegenstandsbereich *materielle Kultur* ist nun mit dem zu relationieren, was die Geschichtsdidaktik als Text-, Bild- und Sachquellen ausweist. Fasst man die Befunde zum Gegenstandsbereich *materielle Kultur* in aller Kürze zusammen, so subsumierte er die naturgegebenen wie die von Menschenhand gemachten Dinge. Der geschichtswissenschaftliche Parameter *Zeit* in der Differenz seiner Modi *Vergangenheit*, *Gegenwart* und *Zukunft* blieben bei dieser Subsummierung unbeachtet. Einen wesentlichen Teil der materiellen Kultur bilden hierbei auch jene Bilder, die den phänomenologischen Kriterien ‚artifizuell‘, ‚flächig‘ und ‚dauerhaft‘ eines engen Bildbegriffs entsprechen. Wenn gleich die Kulturerscheinung Schrift/Text von der materiellen Kultur zu separieren war, ist sie vom Gegenstandsbereich per se nicht auszunehmen, da sie den gemachten Dingen, in Form von Inschriften, Gravuren usw., vielfach enthalten ist. Wenn das Zentrum des Interesses dem Schriftträger, also dem schrifttragenden Material, gilt, sind schließlich auch jene Dinge, wie z. B. Bücher, als Teil der materiellen Kultur zu denken. Die Geschichtsdidaktik bringt den Begriff *materielle Kultur* bei ihren Bestimmungen von Sachquellen ein. So definiert Dietmar von Reeken *Sachquellen* als „Objekte der materiellen Kultur vergangener Zeiten“<sup>471</sup>. Ähnlich lautende Definition, die den Begriff *materielle Kultur* einbringen, lassen sich bei Heese und Stadtmüller finden.<sup>472</sup> Im erläuterten Wortsinn sind dem Gegenstandsbereich *materielle Kultur* nun aber auch Dinge enthalten, die aus geschichtsdidaktischer Sicht als Bild- und Textquellen zu werten wären. Liest man von Reekens Definition von Sachquellen als Gleichsetzung von *materieller Kultur vergangener Zeiten* und *Sachquelle*, wären Bild- und Textquellen dann in der Folge von der materiellen Kultur zu scheiden. Ob dies so ist, lässt sich klären,

---

<sup>471</sup> Reeken, Dietmar von (2006): Sachquelle. In: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl., S. 156–157, Zitat S. 156.

Erwähnung findet bei Heese (2007, S. 11) auch der Begriff *Sachkultur*. Wie die Begriffe *Sachkultur* und *materielle Kultur* sich zueinander verhalten, ist in Teil V, Kap. 1.1 dargelegt.

<sup>472</sup> So bestimmt Heese (2007) Sachquellen als „Objekte einer vergangenen materiellen Kultur“ (S. 31) und Stadtmüller (2004) als „Zeugnisse der materiellen Kultur des Menschen“ (S. 441)

wenn man dem Verhältnis von Sach-, Bild- und Textquelle in der geschichtsdidaktischen Reflexion nachspürt. Thorsten Heese illustriert es am Beispiel eines mittelalterlichen Grabsteins. So führt er aus:

„Aufgrund seiner äußeren Form und Funktion könnte über die ‚Sachquelle Grabstein‘ etwas über den Beerdigungsritus im Mittelalter herausgefunden werden. Anhand einer Inschrift könnten von der ‚Textquelle Grabstein‘ durch eine Analyse Informationen über den Verstorbenen und seine gesellschaftliche Funktion erschlossen werden. Die Untersuchung der Sachquelle bezöge sich also auf die Gegenständlichkeit und Funktionalität, als Textquelle würde ein weiterer historischer Quellenwert vorliegen. Der Grabstein wäre in diesem Sinne sowohl Sach- als auch Textquelle. Die praktische Arbeit mit Sachquellen ist also sehr viel vielschichtiger, als es aufgrund einer allzu engen Definition auf den ersten Blick scheint.“<sup>473</sup>

Wie am Beispiel zu ersehen war, bedenken Vertreter der Geschichtsdidaktik den Umstand, dass Sachquellen auch die Kulturercheinung des Geschriebenen aufweisen können, indem sie Mehrfachgattungszuordnungen ein und derselben Zeugnisse „einer vergangenen materiellen Kultur“<sup>474</sup> zulassen.<sup>475</sup> Können aber nun auch Zeugnisse einer vergangenen materiellen Kultur, die „hauptsächlich aus Schrift bestehen oder mit bildlichen Mitteln arbeiten“<sup>476</sup>, also in erster Linie als Text- oder Bildquellen zu bestimmen wären, zu Sachquellen werden?<sup>477</sup> Von Reeken hält in diesem Zusammenhang fest: „Es können aber auch Text- und Bildquellen wie Briefmarken, Photos oder Geldscheine zu Sachquellen werden, wenn sie als Originalgegenstände verwendet werden und dadurch im Vergleich zur Schulbuchabbildung Materialität gewinnen.“<sup>478</sup> Wenn ein Ding

---

<sup>473</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 33. Heese (2007) geht es folglich darum, „das klassische Schema der Quelleneinteilung in Text-, Bild- und Sachquellen“ nicht aufzulösen, sondern „umzudeuten“ (S. 203).

<sup>474</sup> Heese, Thorsten (2007): Vergangenheit „begreifen“, S. 31. ‚Vergangen‘ meint in an dieser Stelle: der Vergangenheit angehörend. Gemeint sind jene Zeugnisse der materiellen Kultur, die in der Vergangenheit entstanden sind und einer nachfolgenden Gegenwart vorliegen (vgl. Pandel 2006b, S. 11).

<sup>475</sup> Die Möglichkeit der mehrfachen Zuordnung ist natürlich nicht nur bei Sachquellen möglich, die Text/Schrift aufweisen, sondern auch bei Sachquellen, die aufgrund bildlicher Mittel zugleich als Bildquellen zu werten wären.

<sup>476</sup> Meyer, Angelika (1985): Die Sachquelle. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Rainer Beddig (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann (Schwann-Handbuch, Bd. 24), S. 269–291, Zitat S. 270 (zit. n. Heese 2007, S. 32).

<sup>477</sup> Reeken, Dietmar von (2014): Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Fachdidaktik), S. 144–157, Zitat S. 149

<sup>478</sup> Reeken, Dietmar von (2014): Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen, S. 144–157, Zitat S. 149.

als Lernmedium in seiner dreidimensionalen Originalität der Wahrnehmung der Lernenden zugänglich wird, so kann gefolgert werden, kann es potentiell der geschichtsdidaktischen Gattungszuteilung *Sachquelle* unterliegen.<sup>479</sup> Dieses sehr weite Verständnis von *Sachquelle* teilt auch Sauer, der die „ursprüngliche[ ] ‚Sachform‘“<sup>480</sup> in Abgrenzung zur „Flachware“<sup>481</sup> zum Konstitutivum erhebt. Die vorhandene geschichtsdidaktische Literatur zum Begriff *Sachquelle* sichtlich, drängt sich der Eindruck auf, dass sich diese Entgrenzung in der Fachdisziplin aber vor allem auf „Gegenstände des alltäglichen Gebrauchs“<sup>482</sup>, „immobile Objekte“<sup>483</sup> (z. B. historische Bauwerke, Denkmäler) und Museumsdinge<sup>484</sup> bezieht. Dennoch erhält sich mit der Möglichkeitssetzung nun eine Randbereichsunschärfe in dem mit dem Begriff *Sachquelle* umklammerten Gegenstandsbereich. Beschließt man nun das In-Beziehung-Setzen von Text-, Bild- und Sachquellen mit dem Gegenstandsbereich *materielle Kultur*, dann lässt sich festhalten, dass Bild- und Textquellen zwar von Sachquellen geschieden werden können, nicht aber per se von der Gattung der Sachquelle und dem Gegenstandsbereich *materielle Kultur* zu scheiden sind. Eine *vergangene materielle Kultur*<sup>485</sup> besteht aus Sachen/Dingen, was Bilder und das schrifttragende Material des Geschriebenen einbegreift, und kann dem Historiker wie Geschichtsdidaktiker folglich Sach-, Bild- und/oder Textquelle sein.

## 2. Die Subkategorie *materielle Religion*

Aufbauend auf den vorangegangenen Ausführungen ist nun der Leitfrage nachzugehen, *was materielle Religion eigentlich ist*. Die Beantwortung folgt in Form der Kategorienbildung, bei der ein subkategoriales Verständnis von *materieller Religion* vorausgesetzt wird, das *materielle Kultur* als deren übergeordnete Kategorie ausweist. Die Kategorisierung von *materieller Religion* ist über eine Analogiebildung zur *materiellen*

---

<sup>479</sup> Diese Sicht teilt auch Heese (2007), der als Charakteristika Dreidimensionalität und Authentizität nennt, wobei ihm letzteres als „allererstes Hauptcharakteristikum“ (S. 203) gilt.

<sup>480</sup> Sauer, Michael (2013): *Geschichte unterrichten*, S. 205.

<sup>481</sup> Sauer, Michael (2013): *Geschichte unterrichten*, S. 204. Sauer fasst mit diesem Begriff Bücher und Kopien, die Textquellen in aller Regel als Übertragungen und Bildquellen als Reproduktionen aufzuführen.

<sup>482</sup> Heese, Thorsten (2007): *Vergangenheit „begreifen“*, S. 33.

<sup>483</sup> Reeken, Dietmar von (2014): *Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen*, S. 151.

<sup>484</sup> Teils ist den einschlägigen Beiträgen eine Gleichsetzung von Museumsdingen und Sachquellen enthalten. So klassifiziert Heese (2014) Museumsdinge als „authentische historische Sachzeugnisse“ (S. 14). Auch Sauer (2013) gilt die Sachquelle als „eher museale Quellengattung“ (S. 203).

<sup>485</sup> ‚Vergangen‘ meint in an dieser Stelle: der Vergangenheit angehörend. Gemeint sind jene Zeugnisse der materiellen Kultur, die in der Vergangenheit entstanden sind und einer nachfolgenden Gegenwart vorliegen (vgl. Pandel 2006b, S. 11).

*Kultur* zu vollziehen, in deren Folge *materielle Religion* ebenso als Sammelbegriff zu fassen ist, der eine Forschungsrichtung und einen Gegenstandsbereich in sich vereint und Element eines semantischen Feldes ist. Relationierungen zur *materiellen Kultur* sind im Gegenstandsbereich und semantischen Feld vorzunehmen. Bevor in die einzelnen Bereiche eingeführt werden kann, gilt es sich eines Polylemmas zuzuwenden, da dieses dort verschiedentlich zutage treten wird. Der Religionssoziologe Detlef Pollack benennt es wie folgt:

„Es gibt eine weitverzweigte, in vielen Einzeldisziplinen aufgefächerte, erfolgreich arbeitende Religionsforschung. Das unterliegt keinem Zweifel. Aber gibt es auch Religion? Die Zahl der angebotenen Definitionsversuche geht in die Hunderte. Eine allgemein anerkannte Begriffsbestimmung indes liegt nicht vor.“<sup>486</sup>

Mit dem Anliegen dieses Kapitels verbindet sich somit auch der Anspruch, einleitend abzuklären, was im Sinne dieser Arbeit unter *Religion* zu verstehen ist. Dieses Vorgehen hat nicht nur für die nachfolgenden Schritte als essentiell zu gelten, sondern ist es im Falle einer Kategorienbildung wie dieser von vornherein, da diese ja mit einem Begriff arbeitet, der im Namen schon auf *Religion* verweist. Die Näherung an die ‚Verweisgröße‘ der materiellen Religion, ‚die‘ *Religion*, geschieht folgendermaßen: Der Vielzahl der angebotenen Definitionsversuche ist durch eine Einteilung nach Typen Herr zu werden. Die einzelnen Typen sind dann inhaltlich zu bestimmen. Aus der Addition der Kernelemente der Typen ist dann ein umfassendes Bild dessen zu entwerfen, was im Sinne dieser Arbeit unter dem ‚Feld, das [man] gewöhnlich mit Religion umschreib[t]‘<sup>487</sup>, verstanden werden kann. Die sich daran anschließenden Schritte geben sich wie folgt: Zunächst ist *materielle Religion* als Forschungsrichtung zu entfalten. Ersichtlich wird damit, unter welchen forschungsleitenden Hinsichten *materielle Religion* gegenwärtig multidisziplinär be- und erforscht wird und unter welchen Theoriehorizonten sich Erkenntnisprozesse dabei vollziehen.

Bei der Analyse des semantischen Feldes, in dem sich *materielle Religion* verortet, geht es einerseits um die Brauchbarkeit des Begriffs *materielle Religion*, wenn dieser als

---

<sup>486</sup> Pollack, Detlef (1995): Was ist Religion? Probleme der Definition. In: *Zeitschrift für Religionswissenschaft*. Jg. 3 (H. 2), S. 163–190, hier S. 163.

<sup>487</sup> Nehring, Andreas (2008): Religion und Kultur. Zur Beschreibung einer Differenz. In: Ders. und Joachim Valentin (Hg.): *Religious Turns – Turning Religions. Veränderte kulturelle Diskurse – neue religiöse Wissensformen*. Stuttgart: Kohlhammer (ReligionsKulturen, Bd. 1), S. 11–32, Zitat S. 19.

dessen Hyperonym ausgewiesen wird, andererseits um die Auswirkungen des soeben beschriebenen Polylemmas auf der semantischen Ebene.

Bei der Gegenstandsbereichsbestimmung geht es im Anschluss darum, die Grundgesamtheit der Elemente zu bestimmen, die der Subkategorie *materielle Religion* zugeordnet werden können. Dieses Anliegen vollzieht sich in drei Schritten. Im ersten Schritt ist die Metakategorie *materielle Kultur* mit dem Diskurs- wie Tatsachenfeld *Religion* in Beziehung zu setzen, um den Gegenstandsbereich *materielle Religion* zu dimensionieren. Diese Dimensionierung wird eine Scheidung nach a) (religions-)systemimmanenten, b) systemreferentiellen und c) systemrelationalen Dingen hervorbringen. Die systemimmanenten Dinge, die eigentlichen Dinge des Gegenstandsbereichs *materielle Religion*, sind dann in einem zweiten Schritt nach außen abgrenzen und nach innen zu verorten. Nach außen verfolgt die Abgrenzung durch das Ausmachen eines Distinktionsmerkmals, das dann eingehend zu bestimmen ist und an dem im Anschluss die Leistungsfähigkeit des Begriffs *materielle Religion* zu ermessen ist. Nach innen erfolgt die Verortung der systemimmanenten Dinge auf der Handlungsebene des Systems ‚Religion‘.

### **2.1 Materielle Religion und deren ‚Verweisgröße‘ Religion**

Der Pluralität der Religionsbestimmungen ist zunächst zu begegnen, indem man diese typisiert. Der Religionspädagoge Burkhard Porzelt unterscheidet hierbei vier Grundtypen der Religionsdefinitionen. Zu den enge(re)n Religionsbegriffen<sup>488</sup> zählt er die phänomenologischen und substantiellen Religionsdefinitionen, zu den weite(re)n die funktionalen und anthropologischen. Diese Systematisierung ist sinnvoll. Sie ist aber noch um eine systemische Lesart zu erweitern, die sich grundtypenübergreifend in einzelnen Definitionsversuchen finden lässt. Diese fünf Typen sind nun inhaltlich zu bestimmen. Aus der Addition der Kernelemente der Typen ist dann ein umfassendes Bild dessen zu entwerfen, was im Sinne dieser Arbeit unter dem „Feld, das [man] gewöhnlich mit Religion umschreib[t]“<sup>489</sup>, verstanden werden kann.

---

<sup>488</sup> Von Religionsbegriffen zu sprechen, impliziert bereits das Sich-Bewusstsein einer fehlenden konsensuell getragenen Definition von *Religion*.

<sup>489</sup> Nehring, Andreas (2008): *Religion und Kultur*, S. 19.

### **2.1.1 Der anthropologische Religionsbegriff**

Anthropologische Religionsdefinitionen gehen von einer individuellen religiösen Grundorientierung des Menschen aus. Nach Porzelt tritt *Religion* dann als grundmenschliches Potential in Erscheinung.<sup>490</sup> Das Wort ‚Religion‘ wird hierbei auf (vermeintliche) Wesenszüge des Menschen gemünzt, die dann mit dem Prädikat *religiös* belegt werden. Transzendenz, Sinn und existentielle Unbedingtheit als ‚religiöse‘ Wesensmerkmale rücken, mit unterschiedlicher Akzentuierung, in das Zentrum anthropologischer Religionsdefinitionen, wie Porzelt herausstellt.<sup>491</sup> Wenn immer sich der Einzelne als Wesen der Transzendenz, als Wesen der Sinnsuche und -findung und als Wesen unbedingter Betroffenheit erfährt, so handelt es sich dann um die religiöse Dimension seiner Erfahrung. Im Wesen des Menschen begründet, ist sein volitionales Bestreben nach religiöser Erfahrung dann als „eine Art anthropologische Konstante und als Ausdruck der *conditio humana* zu verstehen“<sup>492</sup>. Der Bezugspunkt dieser Erfahrung verbleibt bei anthropologischen Religionsdefinitionen unbestimmt. Entscheidend ist die „subjektive Qualität der Relation“<sup>493</sup>. Wie es Porzelt treffend formuliert, muss dann auch der geliebte Fußballclub, die vergötterte Partnerin, eine politische Ideologie, Karrieresucht usw. als *Religion* bezeichnet werden.<sup>494</sup> Weltliche Sinndeutungen und Letztbezüge, die historisch gewachsenen Religionen entstammen, bleiben indifferent nebeneinander bestehen. Die Stärke des anthropologischen Religionsbegriffs besteht Porzelt zufolge darin, dass er *Religion* als grundlegende Möglichkeit zur Menschwerdung und zum Menschsein erscheinen lässt.<sup>495</sup> ‚Religion‘ ließe sich dann mit Monika Jacobs als Möglichkeitsraum (*Religion an sich*) fassen, der nicht notwendig in Abhängigkeit einer institutionellen Wirklichkeit (*Religion konkret*) stehen muss.<sup>496</sup> Menschen begeben sich auch außerhalb systemisch-institutioneller Ordnung auf die Sinnsuche. *Religion* ver-

---

<sup>490</sup> Vgl. Porzelt, Burkard (2013): Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik. 2. durchges. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH (utb-studi-e-book, Bd. 3177), S. 51.

<sup>491</sup> Vgl. Porzelt, Burkard (2013): Grundlegung religiöses Lernen, S. 52.

<sup>492</sup> Maly, Sebastian (2007): Offenbarung als direkte Erfahrung. Überlegungen zu einem nicht-empiristischen Erfahrungsbegriff in der Religionsphilosophie mit John E. Smith. In: Gerd Haeffner (Hg.): Religiöse Erfahrung II. Interkulturelle Perspektiven. Stuttgart: W. Kohlhammer (Münchener philosophische Studien, Bd. 26), S. 188–203, Zitat S. 195.

<sup>493</sup> Porzelt, Burkard (2013): Grundlegung religiöses Lernen, S. 55.

<sup>494</sup> Vgl. Porzelt, Burkard (2013): Grundlegung religiöses Lernen, S. 55.

<sup>495</sup> Vgl. Porzelt, Burkard (2013): Grundlegung religiöses Lernen, S. 55.

<sup>496</sup> Vgl. Jacobs, Monika (2002): Religion und Religiosität als diskursive Begriffe in der Religionspädagogik. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 1 (H. 1), S. 70–82, hier S. 72.

bleibt nicht nur in ihrer Lebenswelt als überdauerndes Relikt vergangener Tage, sondern erfährt in eben jener beständig Rekapitulation mit dem Ergebnis unterschiedlicher Aktualisierungen. Mit (nicht unproblematischen) Begriffsschöpfungen wie *Patchwork-Religiosität*, *Baukasten-Religion*, *Religionsersatz* oder *Ersatzreligion* werden diese synkretistischen Phänomene zu fassen gesucht. Die Beliebigkeit des Bezugspunkts und die Indifferenz im Letztbezug bieten den Vorzug, Phänomene auch außerhalb der institutionellen Ordnung in den Blick zu nehmen. Aus einer ethischen Perspektive betrachtet, birgt dies aber auch die Gefahr, ‚profane‘ Bezüge als religiöse zu deuten.<sup>497</sup> Eine weitere Schwäche besteht darin, dass *Religion* als Wort und Gegenstand weiterhin unbestimmt bleibt.

### **2.1.2 Der funktionale Religionsbegriff**

Funktionale Religionsdefinitionen heben, wie ihre Benennung bereits nahelegt, auf die Funktion von *Religion* ab.<sup>498</sup> Deren Anliegen ist es nicht zu erklären, „was Religion *ist*, sondern was Religion *tut* bzw. was sie *bewirkt*“<sup>499</sup>. *Religion* wird folglich auf ihre Leistung für das Individuum und das Kollektiv (in erster Linie in Bezug auf die Gesellschaft) hin befragt. Ein funktionales Religionsverständnis sucht nicht nur zu ergründen, welche Funktion *Religion* zukommt, sondern geht zuvorderst von der Überzeugung aus, dass *Religion* neben anderen gesellschaftlichen Bereichen, wie Wissenschaft, Erziehung, Politik, Kunst, Recht und Wirtschaft, für eine Gesellschaft und für das Individuum bestimmte Funktionen übernimmt. Dem funktionalen Verständnis geht somit oftmals die systemische Denkart voraus. Indem *Religion* eine „unbestimmte [...] Welt in eine bestimmbare zu transformieren“<sup>500</sup> verhilft, vermag sie dem Funktionalismus zufolge in erster Linie eins: Dem Subjekt Orientierung in seiner Lebenswelt zu gewährleisten und ihn dabei zu unterstützen, mit Kontingenzen umgehen zu können und sie zu bewältigen. Dem Religionssoziologen Franz-Xaver Kaufmann besteht diese Orientierungsfunk-

---

<sup>497</sup> Gemeint sind damit Fremdbeschreibungen z. B. ostdeutscher Jugendlicher. Deren *säkulare Religiosität* fuße auf Werten wie Familie, Beruf usw. (siehe etwa die von Hurrelmann und Albert herausgegebene Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2006). Ob diese Fremdzuschreibungen zutreffen, sei dahingestellt. Es ist jedoch fraglich, ob die als säkular religiös klassifizierten diese Zuschreibung teilen.

<sup>498</sup> Siehe auch Porzelt, Burkhard (2009): Grundlegung religiöses Lernen, S. 56–64.

<sup>499</sup> Kehrer, Günther (1968): Religionssoziologie. Berlin: De Gruyter (Sammlung Göschen, Bd. 1228), S. 21 (Hervorh. im Orig.).

<sup>500</sup> Luhmann, Niklas (1977): Funktion der Religion. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 407), S. 26.

tion in den Leistungen der Identitätsstiftung, der Handlungsführung im Außeralltäglichen, der Kontingenzbewältigung, der Sozialintegration, der Kosmisierung und der Welttdistanzierung.<sup>501</sup> Indem *Religion* Lösungsansätze für Probleme bereithält, die auch in anderen Teilbereichen (bzw. Systemen) erzeugt werden, indem *Religion* den Herausforderungen des Daseins durch Deutungsmuster und einen letzten Deutungshorizont begegnet, zeigt sich das spezifisch religiöse Moment dann bereits im Diesseits durch seine Hilfe des Einzelnen bei seiner Menschwerdung.<sup>502</sup> Diese konstituiert sich dem Religionssoziologen Hubert Knoblauch zufolge „in der Vergesellschaftung des einzelnen, in Objektivierungen subjektiver Erfahrungen und in der Individuation zum einzelnen“<sup>503</sup>.

Ob mono- oder polyfunktional bestimmt, lässt ein funktionales Religionsverständnis erkennen, dass *Religion* dem Menschen dienlich sein kann und soll, indem ‚sie‘ ihm hilft, mit der „Zufälligkeit des Daseins zurechtzukommen“<sup>504</sup>. Damit wird eine Schwachstelle der funktionalistischen Bestimmungen ersichtlich. Derart lebensförderliche Wirksamkeit halten aber auch bestimmte Vorstellungen bereit, die in den weiter oben aufgeführten anderen Bereichen in der Lebenswelt des Menschen entwickelt werden.<sup>505</sup> Ein Alleinstellungsmerkmal von *Religion* als durch Abstraktion gewonnene Denkeinheit zum Zwecke ihrer Abgrenzung und Bestimmung ist folglich mit einem funktionalen Verständnis noch nicht gewonnen. Eine weitere Schwachstelle sei an dieser Stelle ebenso erwähnt. *Religion* weist in ihrer Potentialität einen ebenso destruktiven Charakter auf. Dieses lebenshemmende Moment gerät bei der funktionalen Blickzentrierung allzu leicht aus dem Sichtfeld.

---

<sup>501</sup> Vgl. Kaufmann, Franz-Xaver (1989): *Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Tübingen: J. C. B. Mohr (P. Siebeck), S. 84–85. Vor allem die Termini *Kosmisierung* und *Welttdistanzierung* sind erklärungsbedürftig. *Kosmisierung von Welt* meint die Bereitstellung „eines Deutungshorizonts aus einheitlichen Prinzipien, der die Möglichkeit von Sinnlosigkeit und Chaos ausschließt“ (S. 85). Mit *Welttdistanzierung* meint Kaufmann (1989) die „Distanzierung von gegebenen Sozialverhältnissen, der *Ermöglichung von Widerstand und Protest gegen einen als ungerecht oder unmoralischen erfahrenen Gesellschaftszustand*“ (S. 85; Hervorh. im Orig.).

<sup>502</sup> Die Nähe zum anthropologischen Verständnis ist hierbei offensichtlich.

<sup>503</sup> Knoblauch, Hubert (1991): *Die Verflüchtigung der Religion ins Religiöse*. In: Thomas Luckmann (Hg.): *Die unsichtbare Religion*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 947), S. 7–41, Zitat S. 12.

<sup>504</sup> Porzelt, Burkhard (2009): *Grundlegung religiöses Lernen*, S. 63.

<sup>505</sup> Detlef Pollack (1995) gibt diesen Sachverhalt wie folgt wieder: „Die konstruierte Funktion der Religion braucht gar nicht durch Religion erfüllt zu werden, sondern kann auch durch Vorstellungen und Handlungen ohne spezifisch religiösen Gehalt bedient werden. Damit aber setzt sich die funktionale Definition einer Beliebbarkeit aus, die den von ihr bestimmten Gegenstand austauschbar macht“ (S. 180).



Nach diesem Für und Wider zeitigen funktionale Bestimmungen dennoch besondere Relevanz, da sie die Einsicht schulen, dass folglich auch *Religion* formativ auf jedwede kollektive Aktivität der Bedeutungsgebung, die als *Kultur* verstanden werden kann, einwirken kann. In diesem Prozess formuliert ‚sie‘ Vorstellungen einer Seinsordnung, hält Deutungsmuster bereit, die im Ringen um Bedeutsamkeit Wirksamkeit entfalten. Daraus ergibt sich der differenzierte Zusammenhang zwischen *Religion* und *Kultur*. Die Spannweite dieses Einwirkens reicht diachron wie synchron von einer Marginalisierung als Sinnalternative bis hin zur Fundierung einer als Sinnesfundament ausgewiesenen Lebenswelt.

### **2.1.3 Der phänomenologische Religionsbegriff**

Phänomenologische Bestimmungen stellen die äußerlich wahrnehmbaren Erscheinungsweisen des Religiösen in den Mittelpunkt.<sup>506</sup> Hierzu stecken sie zuerst ihren Gegenstandsbereich ab, der sich in der Regel aus historisch gewachsenen Religionen, also aus sogenannten Stammes-, Volks- oder Weltreligionen, konstituiert. Im Anschluss an diesen aposteriorischen Akt werden die ausgewählten Religionen auf Merkmale untersucht, die äußerlich wahrnehmbar sind. Mit dem Auffinden von äußerlich wahrnehmbaren Gemeinsamkeiten setzt dann jener Typologierungsprozess ein, der Elemente, Bausteine oder Dimensionen benennen lässt, die Religionen als Summe ihrer Teile abbilden und so bestimmbar machen. Der Religionspsychologe Charles Y. Glock wies eine Fünzfzahl an Dimensionen aus, die *Religion als solche* kennzeichnen. Im Einzelnen handelt es sich hierbei um die Dimension der religiösen Erfahrung (*experiential dimension*), also um das subjektive religiöse Erleben, die rituelle Dimension (*ritualistic dimension*), also die religiösen Handlungsvollzüge, die ideologische Dimension (*ideological dimension*), also das Bekenntnis zu bestimmten Glaubensaussagen, die intellektuelle Dimension (*intellectual dimension*), also der inkorporierte religiöse Wissensbestand und die Dimension der Konsequenzen aus religiösen Überzeugungen (*consequential dimension*), also die aus den vorherig genannten Dimensionen resultierenden alltäglichen Handlungs-‚Empfehlungen‘ gegenüber sich, seinen Mitmenschen und der Natur.<sup>507</sup>

---

<sup>506</sup> Siehe ausführlicher hierzu Porzelt, Burkhard (2009): Grundlegung religiöses Lernen, S. 65–82.

<sup>507</sup> Paraphrasiert nach Porzelt, Burkhard (2009): Grundlegung religiöses Lernen, S. 66–68 (unter Rekurs auf Charles Y. Glock 1969, S. 150–168).

Der Religionswissenschaftler Winston L. King benennt insgesamt acht „Charakteristika und Strukturen religiösen Lebens“<sup>508</sup>. Im Einzelnen sind dies: *Traditionsbezug, Mythen und Symbole, Konzepte von Erlösung, heilige Orte und Gegenstände, heilige Handlungen (Rituale), heilige Schriften, die heilige Gemeinschaft und die heilige Erfahrung*. Im Hinblick auf den Gegenstandsbereich *materielle Religion* sind seine Ausführungen zum Charakteristikum *heilige Orte und Gegenstände* von besonderer Relevanz und sollen daher kurz nachgezeichnet werden. Unter der materiellen Dimension von *Religion*, besser gesagt *gelebter Religion*, subsumiert er all jene Plätze, Stätten und Objekte, die aus einer emischen wie etischen (!) Perspektive eine Attribuierung mit dem Prädikat des Heiligen erfahren. Einleitend bezieht er sich auf „special religious areas and structure“<sup>509</sup>, wie z. B. Bauwerke (Kirchen, Moscheen, Synagogen, Schreine), die als in einem hohen Maße sichtbare Manifestation religiöser Diskontinuität zur der sie umgebenden Welt gesehen werden können. Innerhalb dieser heiligen Areale werden spezielle Objekte und Relikte mit einem graduell divergierenden Maß an Heiligkeit verwahrt. In Synagogen zählt die im Thoraschrein verwahrte Thorarolle als höchstes heiliges Gut. In der römisch-katholischen oder orthodoxen Kirche ist es der Altar, der sakramentales Brot und sakramentalen Wein lagert. In den protestantischen Kirchen bilden die Bibel oder die Kanzel den Kristallisationspunkt von Heiligkeit. In Moscheen ist es die Qibla-Wand, die die Gebetsrichtung zur Kaaba in Mekka anzeigt. In buddhistischen Pagoden sind es Buddhadarstellungen. Objekte, die bei den sakralen Handlungsvollzügen zum Einsatz kommen, oder auch Objekte, die eine räumliche Nähe zum Altar oder Schrein aufweisen, partizipieren an dieser, den verehrten Heiligtümern ‚innewohnenden‘ Heiligkeit.<sup>510</sup> Heilige Stätten sind hingegen in erster Linie heilig aus dem Grunde, was sich hier ereignet hat oder sich ereignen wird.<sup>511</sup> King unterzieht seine Gegenstandskonturierung somit eine Untergliederung, die sich an einem graduellen Verständnis inne-

---

<sup>508</sup> King, Winston L. (1987): Religion. In: Mircea Eliade (Hg.): The encyclopedia of religion. 16 Bände. New York: Macmillan (Bd. 12), S. 282–293.

<sup>509</sup> King, Winston L. (1987): Religion, S. 282.

<sup>510</sup> Winston (1987) spricht im englischen Ausgangstext von „intrinsically sacred“ (S. 289). Dem Begriff *heilig* wird damit eine ontologische Qualität beigemessen. Anteil an der Heiligkeit hat aber Winston zufolge vieles mehr. So hält er (1987) fest: „One thinks here of altar furnishings and utensils, sacrificial paraphernalia, baptismal water, the special garb of temple officiants, special worlds and gestures, incense, candles and the like“ (S. 289).

<sup>511</sup> Winston (1987, S. 289) benennt unter anderem das Auftreten von Gründergestalten oder ungewöhnliche Kräfte, die sich in natürlichen Objekten festgesetzt haben.

wohnender Heiligkeit bemisst. Weiterführend für eine spätere Gegenstandsbereichs-systematisierung innerhalb der *materiellen Religion* ist seine dabei getroffene Zuordnung der Objekte auf der Handlungsebene. Bestimmte Objekte bilden den performativen Bezugspunkt, andere wiederum kommen beim Vollzug eben dieser Handlungen zum Einsatz.

Der Religionswissenschaftler Ninian Smart führt in seiner phänomenologischen Gegenstandskonturierung sieben *dimensions of the sacred* auf. Neben der dogmatischen, mythologischen, ethischen, ritualistischen, erfahrungsmäßigen und institutionellen weist auch er eine materielle Dimension aus.<sup>512</sup> Er unterscheidet hierbei zwar nicht trennscharf, aber tendenziell zwischen naturhaft vorgegeben Dingen, die mit dem Attribut des Heiligen/Göttlichen belegt werden, und Dingen, an denen absichtsvolles menschliches Tun gewirkt hat. Es liegt nahe, dieser Unterteilung die (klassischen) Begriffe *naturalia* und *artificialia* zukommen zu lassen.<sup>513</sup> In Bezug auf die *naturalia* hält er fest:

„Certain aspects of our environment can be picked out as divine: a river, a mountain, the sea, the wind and so on. From this point of view nature and its parts are portions of the material dimension of religion.“<sup>514</sup>

Potentiell können Smart zufolge sämtliche Erscheinungen der Natur die Attribuierung des Göttlichen bzw. des Heiligen erfahren und als solche als materielle Dimension der *Religion* ausgewiesen werden. Bei den *artificialia* hebt er auf die Vielschichtigkeit ihrer Erscheinungen ab und bewendet es bei folgender Beispielaufzählung:

„The material dimension comprises various aspects: buildings for worship and ritual, statuary and paintings, the dress and vestments of priests and so forth, books, amulets and the like, graves, burning ghats and so on, and sacrificial animals and the like.“<sup>515</sup>

---

<sup>512</sup> Vgl. Smart, Ninian (1997): *Dimensions of the sacred. An anatomy of the world's beliefs*. London: Fontana. Das Dimensionenmodell hatte Smart bereits in den 1970er Jahren entwickelt (siehe Smart, Ninian (1973): *The phenomenon of religion*. London: Macmillan (Philosophy of religion series)). Das damalige Modell kam aber noch ohne eine materielle Dimension aus.

<sup>513</sup> Diese Grobeinteilung findet sich bereits bei anderen Religionsphänomenologen, wie z. B. bei Friedrich Heiler (1961), der unter der Rubrik „Heilige Gegenstände“ die „Natur als Ganzes“ von „von Menschenhand gefertigte[n] Gegenstände[n]“ unterschied.

<sup>514</sup> Smart, Ninian (1997): *Dimensions of the sacred*, S. 276.

<sup>515</sup> Smart, Ninian (1997): *Dimensions of the sacred*, S. 277.

Wägt man nun die Stärken und Schwächen der phänomenologischen Definition ab, so besteht der Vorteil der dimensional Betrachtung darin, dass er es erlaubt, ausschnitt- haft bestimmte Phänomene in den Blick zu nehmen, die als religiös gelten oder als solches thematisiert werden können. Damit wäre aber zugleich auch schon seine Schwachstelle benannt. Mit diesem ersten Schritt des Besehens der Ausdrucksformen einer als angenommen Wirklichkeit gibt der Betrachter jene Neutralität auf, die den Grundstein bei der Beantwortung der Frage bilden würde, was *Religion* zu *Religion* macht. Im Vorgang des Substantialisierens, wie z. B. bei Winston L. King oder Ninian Smart im Rückgriff auf die nicht unproblematische Kategorie des Heiligen<sup>516</sup> ersichtlich, wird diese Leerstelle zu füllen versucht. Einerseits verbleibt also die phänomenologi- sche Merkmalsaufzählung für sich allein defizitär, giert sozusagen nach einer inhaltli- chen Füllung, andererseits findet sie in der lebensweltlichen Standortabhängigkeit des Definierenden ihre Prämisse.

#### **2.1.4 Der substantielle Religionsbegriff**

Substantielle Religionsdefinitionen fragen nach dem Bezugspunkt eines als religiös the- matisierten (kommunikativen) Handelns und Erfahrens. Dieser letzte Bezugspunkt stellt in diesem Sinne den Referenzpunkt religiösen Handelns dar und bildet den Kul- minationspunkt einer religiösen Sprache.<sup>517</sup> *Gott, das Heilige, das Numinose, das Ab- solute* und vieles mehr gelten der substantiellen Religionsdefinition dann als mögliche Begriffe des „Bezugsgegenstandes“<sup>518</sup>. Der Bezugspunkt kommt so zu seinem Namen. Ein Name, der nicht mehr als ein Platzhalter sein möchte, für all jenes, was letztlich doch unverfügbar, unsagbar und daher undefinierbar bleibt.<sup>519</sup> Daher beschränken sich substantielle Bestimmungen in religionsanthropologischer Manier meist darauf, die Qualität der Relation zwischen Bezugnehmendem und Bezogenem oder die Qualität menschlicher Erfahrung bei dem Akt der Bezugnahme zu beschreiben. *Religion* er-

---

<sup>516</sup> Siehe hierzu Teil V, Kap. 2.1.4.

<sup>517</sup> Siehe Porzelt, Burkhard (2009): Grundlegung religiöses Lernen, S. 82–89, bes. S. 85.

<sup>518</sup> Pollack, Detlef (2000): Was ist Religion? Versuch einer Definition. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 55–98, hier S. 56.

<sup>519</sup> Vgl. Porzelt, Burkhard (2009): Grundlegung religiöses Lernen, S. 85.

scheint dann als „Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit“, der Bezugspunkt als „*mysterium tremendum et fascinans*“<sup>520</sup>, der relationale Prozess insgesamt als „erlebnis-hafte Begegnung mit dem Heiligen und antwortendes Handeln des vom Heiligen bestimmten Menschen“<sup>521</sup>, in dem die „Erfahrung einer andersartigen, höheren und heiligen Macht“<sup>522</sup> wirksam wird. Die Bestimmungen arbeiten folglich mit einer Differenzierung, die Mensch von Gott, das Heilige vom Profanen und Immanenz von Transzendenz zu trennen versucht, um sie gleichsam wieder aufeinander zu beziehen.

Die Stärke der substantiellen Religionsdefinitionen besteht darin, dass sie den Dreh- und Angelpunkt nicht weiter unbestimmt lassen. Mit der „Gottesvokabel“<sup>523</sup> ist eine Umschreibung gefunden, die auf viele, aber eben nicht auf alle Religionen zutrifft. Mit dem Begriff des Heiligen ließ sich der Extensionsbereich ausweiten. Zu Beginn bis Mitte des vergangenen Jahrhunderts avancierte er zur Zentralkategorie einer phänomenologisch dominierten Religionswissenschaft.<sup>524</sup> Persistiert zu einer Kategorie a priori, die, klar geschieden vom Profanen, der menschlichen, religiösen Erfahrung und dem menschlichen, religiösen Erleben zugänglich sei, wurde von ihm her nun dem Wesen ‚der‘ *Religion* nachgespürt. Im selben Maße keimte auch Kritik an diesem, zum Phänomen sui generis mit ontologischer Qualität erhobenem Zentral- und Universalelement auf. Der Heiligkeitsbegriff erwies sich als unzureichend, um die Wirklichkeit und die Pluralität der Religionsgeschichte ausreichend abzubilden, wie der Religionswissenschaftler Klaus Hock herausstellt.<sup>525</sup> Weder in den Schriften oder Ritualen der verschiedenen Religionen sei er ein einheitlicher Bestand.<sup>526</sup> So schimmerte bei den Ausführungen zum Heiligen meist das apersonale Erbe eines christlichen Gottes hervor. Ein weiterer Kritikpunkt betraf das Heilige selbst. Außerhalb des Bewusstseins des *homo*

---

<sup>520</sup> Otto, Rudolf (1987): *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*. Nachdr. der ungekürzten Sonderausg. 1979. München: C. H. Beck (Beck'sche Reihe, Bd. 328), S. 42 (Hervorh. im Orig.).

<sup>521</sup> Mensching, Gustav (1959): *Die Religion. Erscheinungsformen, Strukturtypen und Lebensgesetze*. Stuttgart: Schwab, S. 18–19.

<sup>522</sup> Goldammer, Kurt (1960): *Die Formenwelt des Religiösen. Grundriss der systematischen Religionswissenschaften*. Stuttgart: Kröner (Kröners Taschenausgabe, Bd. 264), S. 10.

<sup>523</sup> Porzelt, Burkard (2013): *Grundlegung religiöses Lernen*, S. 88.

<sup>524</sup> Impulsgebend war vor allem Rudolf Ottos Werk „*Das Heilige*“ von 1917. Der Scheitelpunkt war mit Mircea Eliades Werk „*Das Heilige und das Profane*“ von 1957 markiert.

<sup>525</sup> Vgl. Hock, Klaus (2011): *Einführung in die Religionswissenschaft*. 4., unveränd. Nachdr. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), S. 13–14.

<sup>526</sup> Siehe Jodicke, Ansgar (2005): *Heilig/das Heilige*. In: Christoph Auffarth (u. a.) (Hg.): *Metzler Lexikon Religion*. Sonderausg. 4 Bände. Stuttgart (u. a.): J. B. Metzler (Bd. 2), S. 13–14.

*religiosus* ist das „sakrale Fluidum“<sup>527</sup>, das den Bezugspunkt mit einer Aura des Sakralen umgibt, eben nicht wahrnehmbar. Als Analyseinstrument schien er Religionswissenschaftlern, denen die religiöse Erfahrung versagt blieb, darum ungeeignet. Ebenso erwies sich die ausgewiesene, radikale Dichotomie von *heilig* und *profan* als nicht haltbar. Vielmehr ist die Einteilung ein im hohen Maße kontextabhängiges Unterfangen.<sup>528</sup> Die Zentralkategorie phänomenologisch-religionswissenschaftlicher Forschung scheint innerhalb der akademischen Religionswissenschaft heutzutage in weiten Teilen überholt, die Anwendung allenfalls in einem kategorialen, nicht wesenshaften Verständnis zulässig. Die Begriffsrezeption hatte aber, wie der Religionswissenschaftler Peter J. Bräunlein feststellt, nachhaltige Auswirkungen auf die materielle Seite von *Religion*. Bräunlein sieht hierin den Grund für die Abwesenheit der materiellen Seite in weiten Teilen der religionswissenschaftlichen Fachgeschichte begründet, wenn er ausführt:

„Nie war es das materielle Objekt, das interessierte, sondern stets der daran haftende Heiligenschein. Es waren die ‚letzten Dinge‘ [...], nicht die konkreten Dinge, für die die Religionswissenschaft Zuständigkeit beanspruchte. Kein Religionswissenschaftler wollte Gegenstände in Händen halten und sie in ihrer Besonderheit erkennen und beschreiben. Es sind Mythen, Symbole, Götterattribute, Liturgien, Etymologien oder eben schlicht ‚Macht‘, die bestimmte Gegenstände auratisch aufladen und gleichzeitig entrücken. Hier fühlten sich jene Religionswissenschaftler, die sich selbst als Religionsphänomenologen bezeichneten, zu Hause und in ihren Studien betrieben sie systematisch die Entmaterialisierung der dinglichen Welt.“<sup>529</sup>

In der Stärke des substantiellen Religionsbegriffs liegt somit zugleich auch seine Schwachstelle begründet. Alle Beschreibungen eint dasselbe Problem, das darin begründet liegt, dass der damit umschriebene Bezugspunkt zwar der menschlichen Erfahrung zugänglich ist, nicht aber der Empirie. Aus einer ethischen Perspektive taugt er dann auch nicht als Analysekategorie. Auf der semantischen Ebene mag bei der jeweiligen Benennung des Bezugspunkts einiges mitschwingen, auf der syntaktischen Ebene

---

<sup>527</sup> Baudy, Gerhard (1998): Kultobjekt. In: Hubert Cancik, Burkhard Gladigow und Karl-Heinz Kohl (Hg.): Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe. Stuttgart (u. a.): Kohlhammer (Bd. 4), S. 17–32, hier S. 18.

<sup>528</sup> Siehe Evans-Pritchard, Edward E. (1981): Theorien über primitive Religion. Einleitung: Sozialanthropologie gestern und heute [EST: Social anthropology, past and present]. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 359), S. 106.

<sup>529</sup> Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt. Zur Einleitung. In: Ders. (Hg.): Religion und Museum. Zur visuellen Repräsentation von Religion/en im öffentlichen Raum. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 7–54, Zitat S. 8–9.

verbleibt der Austausch eines Begriffs durch einen anderen dann als Versuch „eine Unbekannte durch eine andere zu ersetzen“<sup>530</sup>.

### **2.1.5 Religion als System**

In allen vier Grundtypen lassen sich Bestimmungen finden, die mit dem Systembegriff arbeiten. In funktionalen Bestimmungen scheinen sie dominant zu sein. Systembestimmungen gehen aber oftmals über einen Grundtypus hinaus, indem sie anthropologische, substantielle, phänomenologische wie funktionale Erträge systemisch zu bündeln versuchen. Je nach Akzentuierung erweist sich *Religion* dann z. B. als Handlungs-, Kommunikations-, Werte- und Normen-, Symbol-, Orientierungs- oder solidarisches System. Obgleich viele Bestimmungen vor dem systemtheoretischen Programm Luhmanns entwickelt wurden, lohnt sich ein Blick auf dessen systemische Denkart.<sup>531</sup> Grundlegend für Luhmanns Systemtheorie ist der Unterschied zwischen System und Umwelt. Die Umwelt eines Systems ist nach Luhmann alles, was durch das System ausgegrenzt wird, also nicht zu ihm gehört. Der Umweltbegriff ist hierbei systemrelativ zu definieren, d. h., dass ein jedes System eine besondere Umwelt aufweist. Die Umwelt der Systeme bilden aber, auch zusammengenommen, kein System im Großen; sie sind „nur diejenigen Residualien, gegen die sich jeweils Systeme bilden in einem Prozeß, der zugleich die Umwelt anderer Systeme betrifft und verändert“<sup>532</sup>. Die Beziehung zwischen System und Umwelt ist asymmetrisch. Ein Komplexitätsgefälle markiert wie stabilisiert jene Asymmetrie. Ein System reduziert nun die Komplexität seiner Umwelt durch je eigene Reduktionsstrategien. In psychischen und sozialen Systemen kommt dem Sinn<sup>533</sup> als besonderer Form der Reduktion von Komplexität (die ebenso komplexitätserhaltend oder auch -steigernd wirkt) eine vornehmliche Rolle zu. Systeme sind folglich sinnkonstituierend. Durch den Gebrauch von Sinn wird dann derjenige Gesamthorizont, in dem das System sich selbst auf seine Umwelt und seine Umwelt auf sich selbst bezieht, konstituiert. In diesen sinnkonstituierenden Prozessen ist dann die Funktion des Systems markiert. Hierbei bezieht sich das System einerseits

---

<sup>530</sup> Seiwert, Hubert (2002): Sakralität und Herrschaft am Beispiel des chinesischen Kaisers. In: Franz-Reiner Erkens (Hg.): Die Sakralität von Herrschaft. Herrschaftslegitimierung im Wechsel der Zeiten und Räume: fünfzehn interdisziplinäre Beiträge zu einem weltweiten und epochenübergreifenden Phänomen. Berlin: Akademie Verlag, S. 245–265, Zitat S. 246.

<sup>531</sup> Vgl. Luhmann, Niklas (1977): Funktion der Religion. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Theorie), S. 13–23.

<sup>532</sup> Luhmann, Niklas (1977): Funktion der Religion, S. 14.

<sup>533</sup> Sinn erscheint bei Luhmann (1977) „als Simultanpräsentation von Möglichem und Wirklichem, die alles, was intentional erfaßt wird, in einem Horizont anderer und weiterer Möglichkeiten versetzt“ (S. 21).

auf sich selbst, ist folglich systemreferentiell, andererseits auf dessen Umwelt. Luhmann zufolge wäre die formative Funktion von *Religion* dadurch bestimmt, dass sie die Kontingenz von Sinn zum Ausdruck bringt. Verknüpft man nun das Lebensweltkonzept mit dem systemtheoretischen Programm, so ergibt sich eine komplexe Beziehung. Der Fundamentaltheologie Gunther Wenz sieht diese Beziehung durch einen differenzierten Zusammenhang charakterisiert, der weder durch abstrakte Trennung noch durch Reduktion einer Größe auf die andere oder sonstige Indifferenzierungsstrategien zu fassen sei.<sup>534</sup> Festgehalten werden kann, dass das System *Religion* auf seine Umwelt, die Umwelt anderer Systeme einer funktional differenzierten Gesellschaft und ebenso auf die Lebenswelt des Einzelnen einwirkt. *Vice versa* gilt dies ebenso. *Religion* hat folglich ebenso Anteil an kollektiven Akten der Bedeutungsgebung. *Religion* als System gefasst, weist sich folglich wiederum selbst einen eigenen Bereich kollektiver Aktivität der Bedeutungsgebung zu. Bringt man *Kultur* und *Religion* nun zusammen, so bedeutet dies, dass ein differenzierter Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten hergestellt ist. Diese Differenzierung wird in Bezug auf den Gegenstandsbereich *materielle Religion* bedeutsam werden. *Materielle Religion* und *materielle Kultur* stehen dann nicht nur in einem differenzierten, sondern differenzierbaren Zusammenhang.

Rekapituliert man nun die getroffenen Systembestimmungen, so sind diese vor allem auf die historisch gewachsenen Religionen, also auf die sogenannten Stammes-, Volks- oder Weltreligionen, gut anwendbar. Der Systembegriff täuscht in seiner entsubjektivierten Gestalt aber über den innerreligiösen Pluralismus hinweg, den jene als Systeme verstandenen institutionalisierten Formen aufweisen. Ebenso kommt der von Konvergenz bis Divergenz reichende Zusammenhang zwischen *theoretisch gedachter Religion* und *praktisch gelebter Religion* nicht ausreichend zum Tragen.<sup>535</sup>

---

<sup>534</sup> Vgl. Wenz, Gunther (2005): *Religion. Aspekte ihres Begriffs und ihrer Theorie in der Neuzeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Studium Systematische Theologie, Bd. 1), S. 80.

<sup>535</sup> Mit *theoretischer* und *gelebter Religion* ist nicht die tendenziöse und irreführende Trennung von *offizieller, institutionalisierter Religion* und *Volksglauben* gemeint, sondern vielmehr die individuelle Inanspruchnahme, Interpretation und Erweiterung der im System zur Verfügungen stehenden Bedeutungsstrukturen seitens der Systemanhänger. Die systemimmanenten Bedeutungsstrukturen sind stets Gegenstand heterogener Zugriffe.



### 2.1.6 Conclusio

Wenngleich sich der Begriff *Religion* weiterhin einer allgemein anerkannten Bestimmung entzieht, so weisen die einzelnen Grundtypen *Religion* doch unisono als Tatsachenfeld aus, dem man sich aus unterschiedlicher Perspektive nähern kann. Erst aber aus der Addition der Kernelemente der einzelnen Typen ergibt sich das wohl umfassendste Bild dessen, was unter dem „Feld, das [man] gewöhnlich mit Religion umschreib[t]“<sup>536</sup>, verstanden werden kann:

- a) ‚Religion‘ kann als menschliches Potential aufgefasst werden, das sich auf individueller und kollektiver Ebene<sup>537</sup> aktualisiert;
- b) ‚Religion‘ kann als fortwährende menschliche Aktivität der Bedeutungsgebung<sup>538</sup> aufgefasst werden, deren Resultate dem Menschen lebensdienliches wie lebenshemmendes Potential bereithalten;
- c) ‚Religion‘ tritt in komplementärer Vielschichtigkeit als menschliches Phänomen in Erscheinung;
- d) ‚Religion‘ kann als menschliche Aktivität der Bedeutungsgebung mit kontemplativem Bezugspunkt aufgefasst werden;
- e) ‚Religion‘ wird als System fassbar, sobald Kollektive durable Bedeutungsstrukturen hervorbringen;
- f) ‚Religion‘ und *Kultur* stehen in einem differenzierten Zusammenhang, der *Religion* hinsichtlich der Aktivitäten der Bedeutungsgebung als Teil kultureller Handlungen und Kommunikation ausweist.
- g) ‚Religion‘ tritt nur als Konkretion in Erscheinung. Die spezifischen Aktualisierungen bringen dann gesondert wahrnehmbare Religionen hervor. Deren unbestimmter Bezugspunkt ist dann unbestimmbares Bestimmtes;
- h) ‚Religion‘ als Konkretion ist kein monolithisches Gebilde. Als gesondert wahrnehmbare Religion weist sie einen innerreligiösen Pluralismus auf, ist Produkt der Subsumtion von ‚Konfessionen‘, Denominationen, Schulen, Sondergemeinschaften usw.;

---

<sup>536</sup> Nehring, Andreas (2008): *Religion und Kultur*, S. 19.

<sup>537</sup> Auf der individuellen Ebene ist es in seiner Potentialität religiös, auf der kollektiven Ebene hingegen *Religion*.

<sup>538</sup> Verbleibt diese Bedeutungsgebung auf der individuellen Ebene, sind die Resultate von flüchtiger Natur. Erst auf der kollektiven Ebene angelangt, vermögen die Resultate Durabilität zu zeitigen.

- i) ‚Religion‘ als Konkretion und System durabler Bedeutungsstrukturen ist Konvergenz wie Divergenz *theoretisch gedachter* und *tatsächlich gelebter Religion*.

## 2.2 *Materielle Religion* als Forschungszweig und Perspektive

Als angehendes interdisziplinäres Forschungsfeld konturiert sich *materielle Religion*<sup>539</sup> seit etwa zehn Jahren. Zu Überschneidungen kommt es mit dem *ritual studies*. Im deutschsprachigen Raum ist es vor allem die kulturwissenschaftlich arbeitende Religionswissenschaft, samt ihrer erstarkenden Subdisziplin der Religionsästhetik, die unter dieser Perspektivierung forscht. Beflissen, teils polemisch<sup>540</sup>, versucht diese sich von der Umklammerung der Theologie als eine ihrer früheren ‚Spielarten‘ zu lösen, indem sie sich in ihrer kulturwissenschaftlichen (Neu-)Ausrichtung der Ethnologie und Soziologie zuwendet.<sup>541</sup> Diese Neupositionierung begünstigte auch die Wiederentdeckung der materiellen Seite der *Religion(en)*, welche mit dem Ende der ‚klassischen‘ religionsphänomenologischen Dominanz innerhalb des Faches gleichsam aus dem Blick geraten war. Als Gegenstand weist sie nun aber nicht mehr das aus, worauf sich religiöse Botschaften, Offenbarungen, Rituale und Praktiken beziehen, sondern erkennt diese selbst als Medium und als Art und Weise, in der sich und durch die sich Gesellschaften und Kulturen konstituieren.<sup>542</sup> Zunehmend weist sich die Religionswissenschaft als diskursiv verstandene aus. Als Teil öffentlicher Kultur und öffentlicher Diskurse verortet sie *Religion* in einem Diskursfeld, in dem *Kommunikation* und *Handlung* religionswissenschaftlich leitende Analysekatoren bilden.<sup>543</sup> Die öffentlichen – kommunikativen und diskursiven – Aushandlungsprozesse über Weltdeutungen bilden nun einen Gegenstand ihrer Disziplin.<sup>544</sup> Die Blickverschiebung brachte eine neue Subdisziplin, die Religionsästhetik/-aisthetik, hervor, die Akteure und Sachverhalte (*Dinge, Ereignisse, Phänomene*), die als religiös gelten oder religiös thematisiert werden können, in den

---

<sup>539</sup> Gebräuchlichere Benennungen existieren, wie z. B. *materiale Religion* oder *material religion*. Aus Gründen der Analogiebildung zur Metakategorie *materielle Kultur* erscheint der Begriff der materiellen Religion dem Verfasser dieser Arbeit als geeigneter.

<sup>540</sup> Sind Vertreter der theologischen Disziplinen gemeint, so ist z. B. von „Schreibtischsoteriologen“ (Bräunlein 2011, S. 47) oder „Beamten-Theologen“ (Auffarth 2005, S. 194) die Rede.

<sup>541</sup> Das Postulat: „Zurück zu den Sachen“ wurde hierbei auf die materielle Seite gemünzt (siehe Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 7–54).

<sup>542</sup> Siehe auch Nehring, Andreas (2008): Religion und Kultur, S. 11–32, insb. 25–32.

<sup>543</sup> Siehe Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 25

<sup>544</sup> Siehe Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 26.

Mittelpunkt ihrer (neophänomenologischen) Wahrnehmung stellt.<sup>545</sup> Für kommunikationstheoretische und kognitionswissenschaftliche Ansätze empfänglich widmet sie sich nun bislang mehr oder weniger vernachlässigten Dimensionen, die von Fachvertretern wie Michael Stausberg unter dem Schlagwort *religiöse Kommunikation* subsumiert werden, wie z. B. Raum/Wahrnehmung, Bilder/Visualität, Objekte/Materialität und Akustik/Klang.<sup>546</sup>

Damit ergeben sich neue Beschäftigungsfelder religionswissenschaftlicher Aufmerksamkeit. Massiert bildeten in den letzten Jahren die religiösen Dinge im Museum, einerseits für eine diskursiv verstandene Religionswissenschaft, andererseits für die Religionsästhetik, den favorisierten perspektivischen Analyserahmen.<sup>547</sup> Die Perspektivierung lenkt in beiden Fällen den Blick, der weit mehr die Ausstellungspraxis, die Präsentationsformen und Vermittlungskonzepte, also die Darstellung von *Religion* im Museum und die darin kristallisierenden Weltdeutungen, zu Analysekatégorien werden lässt, als die musealisierten Zeugnisse der materiellen Religion selbst. Die Religionsästhetik nimmt aber mehr in den Blick als nur die Darstellung von *Religion* in Ausstellungen und Museen. Generell sind es die „religiöse Medien“<sup>548</sup>, die als Träger sprachlicher wie nichtsprachlicher Bedeutung bedeutsam werden. Es geht ihr aber weniger um eine Erörterung der religiösen Medien selbst, sondern um die Handlungen, in die sie eingebunden sind. Im angelsächsischen Raum ist es vor allem der interdisziplinäre Ansatz der *Material Religion*, der einflussgebend auf die materialbezogene kulturwissenschaftlich arbeitende Religionswissenschaft einwirkt. Die Religionsästhetik proklamiert das ‚deutsche‘ Pendant zur *Material Religion* bzw. dessen Ausformung im deutschsprachigen Raum zu sein.<sup>549</sup> Das Ansinnen und der Anspruch der Vertreter des Ansatzes der *Material Religion* wird in der seit 2005 erscheinenden Zeitschrift *Material Religion: Journal of Objects, Art and Belief* ersichtlich:

---

<sup>545</sup> Siehe Stausberg, Michael (2012): Religionswissenschaft: Profil eines Universitätsfachs im deutschsprachigen Raum. In: Ders. (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin, Boston: De Gruyter (De Gruyter Studium), S. 1–32, hier S. 1.

<sup>546</sup> Vgl. Stausberg, Michael (2012): Religionswissenschaft, S. 23.

<sup>547</sup> Siehe Fußnote 377 in dieser Arbeit.

<sup>548</sup> Unter *religiösen Medien* werden Bilder, Gegenstände, Gerüche, Musik, Umweltdesigns, Biopolitics sowie der Körper in Praxis und Ritualen bezeichnet (siehe Graf, Prohl 2013, S. 33).

<sup>549</sup> Siehe Prohl, Inken (2012): „Materiale Religion“. In: Michael Stausberg (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin: De Gruyter (De Gruyter Studium), S. 379–392, hier S. 383.

„What does ‚materializing religion‘ mean? The concentration on embodiment is fundamental to our project. Any treatment of religion that fails to consider bodies is guilty of ignoring the materiality of religions. *Material Religion* sets out to consider religion through the lens of its material forms and their use in religious practice. More recently, we claimed, ‚Materializing the study of religion means asking how religion happens materially, which is not to be confused with asking the much less helpful question of how religion is expressed in material form. A materialized study of religions begins with the assumption that things, their use, their valuation, and their appeal are not something added to a religion, but rather inextricable from it“<sup>550</sup>.

In einem sehr viel umfassenden Sinne geht es den Vertretern des Ansatzes der *Material Religion*/Religionsästhetik also darum, zu erforschen, wie sich *Religion* auf materieller Ebene ereignet. Wird dabei die These des Embodiments<sup>551</sup> zugrunde gelegt, bildet Religionsästhetikern wie Hubert Cancik und Hubert Mohr zufolge dann die Verkörperung von *Religion* durch Handlungen und Rituale als Ereignis das forschungsleitende Interesse. Zu untersuchen wäre dann, wie sich das aus spezifischen sozialen, habituellen und kognitiven Arrangements resultierende Ereignis durch den Körper, den Raum sowie durch das Wechselspiel mit den Dingen und der Materie vermittelt.<sup>552</sup>

### **2.3 Das semantische Feld *materielle Religion***

Für die Benennung des semantischen Feldes, das mit dem Gegenstandsbereich *materielle Religion* korreliert, finden u. a. die Begriffe *materiale* und *materialisierte Religion* und *materielle Kultur der Religion* Verwendung.<sup>553</sup> Einflussgebend auf die Begriffsverwendung im religionswissenschaftlichen Forschungsraum war auch hier der angelsächsische Forschungsraum. Eine einheitliche Sprachregelung existiert indes nicht. In Analogie zur übergeordneten Kategorie *materielle Kultur* böte sich aus pragmatischen

---

<sup>550</sup> Meyer, Birgit (u. a.) (2011): Introduction. Key Words in Material Religion. In: Dies. (u. a.) (Hg.): *Material Religion. The Journal of Objects, Art and Belief*, Jg. 7 (H. 1): Berg Pub Ltd, S. 4–9, hier S. 5.

<sup>551</sup> Der Ansatz der Verkörperung steht dem Kognitivismus und computionaler Theorien entgegen und betrachtet den (menschlichen) Körper als konstitutiven Bestandteil der Bewusstseins[aus]bildung mit der Annahme eines Leib- und Körpergedächtnisses (siehe ausführlicher zur Einführung: Polit, Karin (2013): Verkörperung. In: Christiane Brosius (Hg.): *Ritual und Ritualdynamik. Schlüsselbegriffe, Theorien, Diskussionen*. 1., neue Ausg. Göttingen, Niedersachs: UTB (UTB, Bd. 3854: Kunst-/Kulturwissenschaften), S. 215–221).

<sup>552</sup> Vgl. Cancik, Hubert; Mohr, Hubert (1988): *Religionsästhetik*. In: Ders., Burkhard Gladigow und Matthias Samuel Laubscher (Hg.): *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*. 5 Bände. Stuttgart: W. Kohlhammer (Bd. 1), S. 121–156, hier S. 121–122.

<sup>553</sup> „Materialisierte Religion“ (Bräunlein, Peter J. 2004a, S. 7); „materiale Religion“ (Prohl 2012) und „Materielle [ ] Kultur der Religion“ (Cress 2014, S. 241 und 243). Ebenso existieren aber auch Parallelbegriffe: „religiöse Dinge“ (Cress 2014) oder „religiosa“ (Claußen 2009a, S. 9).

Gründen die Verwendung des Begriffs *materielle Religion* an.<sup>554</sup> Es ließe sich nun wieder trefflich über die Begriffsverwendung streiten; man würde aber sehr wahrscheinlich zu denselben Ergebnissen wie bei der Metakategorie *materielle Kultur* kommen. Dennoch sollen die verwendeten Begriffe an dieser Stelle nicht unkommentiert bleiben. Der Begriff *materialisierte Religion* impliziert zwei Lesarten: Zum einen jene, die *Religion* auf ihre geistige/ideelle Komponente verkürzt, zum anderen jene, die darunter nur die Dinge versteht, bei denen sich die Vorstellungen und Überzeugungen auch im materiellen Substrat niederschlugen. Nicht nur aus Gründen der Analogiebildung, sondern auch im Hinblick auf das weiter unten zu bestimmende Distinktionsmerkmal *religiöse Bedeutung*, das Zeugnisse der materiellen Religion aus dem Gegenstandsbereich *materielle Kultur* wird auszulösen helfen, scheint in dieser Arbeit der Begriff *materielle Religion* (auch *materiale Religion* böte sich an) geeigneter. Dieser vermag nicht nur jene Dinge zu inkludieren, an denen sich religiöse Bedeutungen in symbolischer und indexalisch-ikonischer Form im materiellen Substrat durch menschliches Tun niederschlugen, sondern auch jene, bei denen die religiösen Bedeutungen als zuge dachte und zugesprochene verblieben. Im Folgenden soll *materielle Religion* als Überbegriff des semantischen Feldes aufgefasst werden. Der Begriff *materielle Religion* umklammert den Gegenstandsbereich und folglich auch das dazugehörige Wortfeld. Gegenwärtig weist dieses Wortfeld eine unüberschaubare Anzahl verwendeter Begrifflichkeiten auf. Was ungeordnet nebeneinander besteht, entzieht sich aber nur auf dem ersten Blick einer Regelmäßigkeit. In der Regel erfolgt die Benennung von Dingen und Materie, die innerhalb des Feldes verortet werden, das man gewöhnlich mit *Religion* umschreibt, wie folgt: Die Begrifflichkeiten, die sich innerhalb des semantischen Feldes *materielle Kultur* verorten lassen können, werden zum Definiendum eines Determinativkompositums (z. B. Kultrequisite, Kultusgegenstand, Ritualobjekt, Kultobjekt) oder ihnen werden Adjektiva vorangestellt, wie z. B. religiös, sakral/heilig, kultisch, rituell, liturgisch.<sup>555</sup> Die den Gegenstandsbereich konstituierenden Dinge sind in den Kontext

---

<sup>554</sup> Es ließe sich ähnlich diskutieren wie beim Begriff *materielle Kultur*. Überträgt man das dort eingebrachte Argumentationsmuster auf den Begriff *materielle Religion*, dann gibt sich die Fürsprache wie folgt: Er entspricht dem heuristischen Prinzip, Dinge, die man als Teil von Religion wahrnimmt, auch so zu benennen (vgl. Hahn, Eggert und Samida 2014b, S. 3). Ferner bietet der Begriff den Vorteil, dass er immer mitführt, auf was er verweist. Er hat somit eine selbstdisziplinierende Wirkung (vgl. König 2003, S. 115).

<sup>555</sup> Die Oberbegriffe *materieller Kultur* als Determinata der Oberbegriffe *materieller Religion* erlauben auch hier Bedeutungsnuancierungen. Der Dingbegriff umschließt weit mehr als der der *materiellen Religion*. Erst durch ihre und während ihrer Einbindung in das Tatsachenfeld *Religion* werden Dinge zu einem Teil der materiellen

vielfältiger Relationen eingebunden, die ihren Ausdruck in den verschiedenen Konzeptualisierungen bestimmter, sie benennender Begriffe finden. Es ist dann die spezifische Konzeptualisierung der jeweiligen wissenschaftlichen Schule oder des Forschers, die bei jenen in Auswahl wiedergegebenen Definienda, also den Begriffen, die den anderen näher bestimmen, darüber entscheidet, was unter diesem oder jenem Begriff innerhalb des Wortfeldes *materielle Religion* zu verstehen ist. Dieser Sachverhalt war auch bei der Begriffsbestimmung des Tatsachenfeldes *Religion* omnipräsent. Es handelt sich um ein Feld, das sich einer allgemein anerkannten Bestimmung fortwährend entzieht, da es der als Sorites genannten Paradoxie unterliegt (*Ab wann ist ein Haufen bereits ein Haufen und ab wann noch nicht?*).<sup>556</sup> Mit den bereits vorgestellten unterschiedlichen Religionsbegriffen ist folglich ein Spannungsverhältnis der Inklusion und Exklusion religiöser und religiös zu thematisierender Phänomene geschaffen, das auf die begriffliche Beschreibung ihrer Inhalte fortwirkt. Der Kommunikationswissenschaftler Reinhard Fiehler spricht in diesem Zusammenhang vom Konglomeratcharakter der Begriffe als Ergebnis eben jener interferierenden Konzeptualisierungen.<sup>557</sup> Sowohl in der anstehenden Dimensionierung und Demarkation des Gegenstandsbereichs als auch in seiner Kategorisierung wird dieses Problem im Hinblick auf den Begriff *Religion* zu integrieren, aber nicht aufzulösen sein.

---

Religion. Die Art der Einbindung kann sich innerhalb der einzeln wahrnehmbaren Religion (*Religion konkret*) von Angehörigem zu Angehörigem unterscheiden, also aktivisch oder passivisch erfolgen. Erfolgt die Einbindung durch den Einzelnen aktivisch, dann ist das Ding seiner Intentionalität unterworfen. Als Gegebenheit im Denken kann das Ding dann zum Objekt oder zum Gegenstand werden. Erfolgt die Einbindung durch den Einzelnen passivisch, so hat das Ding ebenso Einbindung in dessen Lebenswelt erhalten, ist aber nicht Teil jener Erkenntnisbeziehung. Das Ding verbleibt jenem dann als Ding. Es wird erfahren, aber nicht erkannt. Die aktivische Einbindung im Kollektiv bringt eine religiöse Besetzung mit sich. Diese religiöse Besetzung ist nicht jedem Angehörigen desselben Kollektivs oder anderer Kollektive gleich zugänglich (so unterscheidet sich ja bereits das Laienkonzept in der Regel von dem der professionellen Systempfleger). Es kann dem Einzelnen, der nicht über den entsprechenden Code zur Entschlüsselung der religiösen Besetzung verfügt, dann als Ding verbleiben. Es wird erfahren, kann aber nicht erkannt werden. Der Dingbegriff erweist sich auch hier als relativer Begriff. Der Objekt- und Gegenstandsbegriff erweisen sich auch an dieser Stelle als relationale Begriffe.

<sup>556</sup> Für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit diesem Problem von großer Tragweite in der Begriffsbildung und -verwendung: Kemmerling, Andreas (2012): Informationsimmune Unbestimmtheit. Bemerkungen und Abschweifungen zu einer klaffenden Wunde der theoretischen Philosophie. Hrsg. von Direktorium des Marsilius-Kollegs. Online verfügbar unter <http://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/forum-mk/article/view/9407/Kemmerling>, zuletzt geprüft am 28.11.2014.

<sup>557</sup> Vgl. Fiehler, Reinhard (1990): Kommunikation, Information und Sprache. Alltagsweltliche und wissenschaftliche Konzeptualisierungen und der Kampf um die Begriffe. In: Rüdiger Weingarten (Hg.): Information ohne Kommunikation? Die Loslösung der Sprache vom Sprecher. Originalausg. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag (Fischer Sachbuch), S. 99–128.

## 2.4 Der Gegenstandsbereich *materielle Religion*

Umreißen Vertreter des Ansatzes der *Material Religion* in seiner deutschen Ausprägung der Religionsästhetik ihren Forschungsgegenstand und lassen dabei den menschlichen Körper außer Acht, so wird ganz allgemein gesprochen die *materielle Kultur*, in der sich *Religion* ereignet, als solcher ausgegeben.<sup>558</sup> Damit eröffnet sich ein weites, in seiner Grenzziehung unscharfes Feld. Diesen vage bestimmten und unscharfen Bereich gilt es nun zu konturieren. Ruft man sich erneut die gewonnene Definition für den Gegenstandsbereich *materielle Kultur* in Erinnerung, wonach dieser sämtliche Dinge umklammert, die (*aktivisch* oder *passivisch*) Einbindung in die Lebenswelt des Menschen erhielten oder erhalten, so wird ersichtlich, dass die Zeugnisse der materiellen Religion nicht außerhalb einer materiellen Kultur existieren, sondern nur in ihr. *Materielle Kultur* umschloss wiederum alle physisch-haptischen immobilen oder mobilen Dinge unbelebter Art, die Einbindung in die Lebenswelt des Menschen erhielten, unabhängig davon, ob sie naturhaft vorgegeben oder Gegenstand menschlichen absichtsvollen Tuns waren und sind. Setzt man nun diese gedanklich bestimmte Menge mit dem Diskurs- wie Tatsachenfeld *Religion* in Beziehung, so lässt sich die folgende kategorisierende Bestimmung der materiellen Religion davon ableiten:

- a) *Systemimmanente Dinge*: Es handelt sich um Dinge, die den Religionssystemen selbst entstammen. Als solche Religionssysteme werden gemeinhin die „historischen Konkretionen“<sup>559</sup>, also die historisch gewachsenen Religionen und institutionalisierten Religionsformen gezählt. Es handelt sich um jene Dinge, die auf der Handlungs- und Bedeutungsebene eines Religionssystems angesiedelt waren und/oder sind. Unterschieden werden können erstens Kultobjekte, kultisch-rituelle Gegenstände und Kultrequisiten, die in Kultstätten, -plätzen und -bauten Verwendung fanden und/oder finden und zweitens die ebenso als Zeugnisse der materiellen Religion wahrzunehmenden Kultstätten, -plätze und -bauten selbst sowie drittens Dinge, die auf der systemimmanenten Handlungs- und

---

<sup>558</sup> Siehe Prohl, Inken (2014): Religionswissenschaft. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 313–337, hier S. 332.

<sup>559</sup> Stolz, Fritz (2001): Grundzüge der Religionswissenschaft. 3., durchges. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB, Bd. 1980), S. 34.

Bedeutungsebene angesiedelt waren und/oder sind und Einbindung in die Lebenswelt der Systemanhänger und -pfleger erhielten und/oder erhalten.

- b) *Systemreferentielle Dinge*: Es handelt sich um jene Dinge, die auf die Religionsysteme Bezug nahmen und nehmen. Im Unterschied zu den Dingen der Kategorie a sind diese Dinge nicht Teil der systemimmanenten Handlungsebene. Gleichwohl operationalisier(t)en deren Erschaffer mit der Ausdruckseite jener Vorstellungswelten (z. B. systemautonome Verarbeitung von Sujets, Bildmustern, Motiven und Symbolen einer bestimmten Konkretion). Die Spannweite jener Dinge reicht von Konsumgütern<sup>560</sup> bis hin zu ‚Kunst‘-Werken. Die Nähe zur systemimmanenten Bedeutungsebene führt zu einer Grauzone zwischen a und b, die in den Kultrequisiten und den systemimmanenten Dingen der Lebenswelt markiert liegt.
- c) *Systemrelationale Dinge*: Es handelt sich um jene Dinge, in denen sich systemrelationale Bezüge abbilden.

In Bezug auf das Religionssystem kann nun zwischen systemimmanenten Dingen, systemreferentiellen Dingen und systemrelationalen Dingen unterschieden werden. A und b sind Kategorien, c hingegen ist eine Perspektive. Zum Verständnis jener Perspektive scheint ein Exkurs vonnöten: Aktivitäten der Bedeutungsgebung innerhalb eines Kollektivs (Gesellschaft, Gemeinschaft, Gruppe) können, wie eingangs getan, als *Kultur* beschrieben werden. Innerhalb der soziokulturellen Ebene kann *Kultur* schlicht als Bedeutungsfeld verstanden werden, das Teilnehmer eines Kollektivs benutzen, um sich

---

<sup>560</sup> Ein prägnantes Beispiel wäre etwa die Kreuzesdarstellung auf den Kräuterlikörfflaschen des Herstellers Jägermeister. Dass es auch darum gehen kann, genau einen solchen Bezug wieder aufzulösen, illustriert das folgende Beispiel: Der Discounter Lidl retuschierte 2017 bei den Produkten des ‚Eridanous‘-Sortiments, eine europaweit vertriebene Eigenmarke für griechische Erzeugnisse, die bis dahin abgebildeten Kreuze auf den Kuppeln der auf den Verpackungen abgebildeten Kirchen von Santorini weg. Dieses Vorgehen brachte dem Discounter europaweit Kritik ein. Als Reaktion darauf, hat Lidl die Aufmachung seiner Verpackung mittlerweile geändert. Abbildungen von Kirchen sind nun gar nicht mehr darauf zu finden. Interessanterweise brachte der Lebensmittelhersteller *Feinkost Popp* im Juli 2019 einen griechischen Fleischsalat („Gyros-Salat“) heraus, dessen Etikett wiederum eine ‚typische‘ blauweiße Kirchenkuppel ziert, deren Kreuz auch hier ‚wegretuschiert‘ wurde. Auf schriftliche Nachfrage seitens des Verfassers dieser Arbeit im September 2019 teilte *Feinkost Popp* mit, dass man sich dieser Problemlage nicht bewusst war oder diese in Vergessenheit geriet. Man versprach, das Etikett nun zügig zu ändern. Ob der Hersteller nun ein anderes Motiv wählt oder, eher unwahrscheinlich, die abgebildete Kirchenkuppel ihr wegretuschiertes Kreuz wiedererhält, konnte bis zum Abschluss dieser Arbeit nicht in Erfahrung gebracht werden, da bis dahin noch keine neue Etikettengestaltung existierte. Der Lebensmittelhersteller Molkerei Alois Müller GmbH & Co. KG greift, um ein weiteres Beispiel aufzuführen, bei der Etikettengestaltung seines *Joghurts mit der Ecke Griechischer Art* auch auf die blauweiße Kirchenkuppel zurück. Er hingegen beließ das krönende Kreuz auf der Kuppel.



mit Sinn über die Welt zu versorgen. Bedeutungen sind Erträge von Sinngewinnungs- und Sinnbildungsprozessen, die sich in eben jenen Aktivitäten konstituieren, überliefern und erneuern. Innerhalb dieses Feldes verorten sich auch die Dinge, die innerhalb der Konstitution, der Überlieferung oder der Erneuerung von Bedeutung wirksam werden. Kollektive bilden nun Bereiche aus, die systemisch gefasst beschreibbar sind. Diese Systeme sind sowohl Resultate von Bedeutungsgebungen als auch Konstrukteure und Überlieferer eigener Bedeutungen, die wiederum bei jedweder kollektiven Aktivität der Bedeutungsgebung wirksam werden können. Die Perspektive c ermöglicht, die Interdependenzen, Interferenzen und Beziehungsverhältnisse der Systeme, der Gesellschaftsbereiche, im materialen Substrat wahrzunehmen. Als besonders geeignet erscheint dafür Bildmaterial.<sup>561</sup> Auf den Bildern können Dinge auftauchen, die systemrelationale Beziehungen offenlegen. Zur Illustration sei im Folgenden eine historische Ansichtspostkarte heranzuziehen. Es handelt sich um eine während des Ersten Weltkriegs erschienene Ansichtskarte, die auf der Rückseite ein Foto abbildet, das die Feierlichkeiten rund um Michaelitag vor dem Augsburger Perlachturm festhält. An diesen Tagen wird ein im Turm befindliches mechanisches Figurenspiel in Gang gesetzt, bei dem das sogenannte Turamichele, der Erzengel Michael, dem unter ihm liegenden Teufel zu jeder vollen Stunde einen Stich mit seiner Lanze versetzt.

Auf der Adressseite, in der philokartistischen Fachsprache die Vorderseite, befindet sich im oberen linken Feld ein Fließtext, der die Abbildung dieses Figurenspiels nun zur Veranschaulichung einer deutschen Sieg- und Wehrhaftigkeit heranzieht.

Damit wären die Elemente der Menge *materielle Religion* benannt. Im ‚eigentlichen‘ Sinne haben aber als solche nur jene zu gelten, die der Kategorie a zugeordnet werden können. Auf diese wird sich die weitere Arbeit in erster Linie fokussieren.<sup>562</sup> Eine solche Kategorisierung, das sollte klar sein, ist nur unter den Preis von Einschränkungen, Ausgrenzungen und Relativierungen zu haben, die wiederum der dinglichen Welt einer unendlich gestalterischen, schöpferischen und hybriden Welt nie gänzlich gerecht werden kann. Die Kategorisierung stellt folglich nur ein der Orientierung zuträgliches Ana-

---

<sup>561</sup> Natürlich ist der Einbezug anderer Quellen an dieser Stelle vonnöten.

<sup>562</sup> Ausnahmen erfolgen in Teil VI, Kap. 2.8 und in Teil VII, Kap. 2.3.2 und Kap. 2.3.2.2. Dort erhalten auch die systemreferentiellen Dinge Einbezug.

lyseraster dar, das das Spannungsverhältnis zwischen den einzelnen Typen von Religionsbegriffen nicht auflösen, wohl aber integrieren kann. Die jeweils getätigte Grundlegung eines bestimmten Religionsbegriffs entscheidet dabei maßgeblich über die damit verbundene Füllung der einzelnen Kategorien. Was im Sinne dieser Arbeit unter *Religion* zu verstehen ist, war weiter oben Gegenstand der Erörterung. Die Differenzierung innerhalb der Kategorie a trägt zudem der von Konvergenz bis Divergenz reichenden Spannbreite *theoretisch gedachter* und *tatsächlich gelebter Religion* Rechnung. Nach dieser kategorisierenden Bestimmung ist nun zu fragen, ob sich ein differenzierbarer Zusammenhang zwischen *materieller Religion der Kategorie a* und *materieller Kultur* herstellen und sich dieser Gegenstandsbereich von dem der materiellen Kultur abgrenzen lässt? Wenn unter die systemimmanenten Dinge jene Dinge fallen, die auf der Bedeutungs- und Handlungsebene eines bestimmten Religionssystems angesiedelt sind, so liegt es nahe, die Differenzbeziehung innerhalb der ausgewiesenen Ebenen offenzulegen. Ein erster Erkundungsgang vollzieht sich auf der Bedeutungsebene, ein weiterer auf der Handlungsebene. Während der erste sich dem Ziel verschreibt, eine durch Abstraktion gewonnene Denkeinheit, also ein Merkmal, zu finden, welches die Differenzbeziehung offenlegt, dient der zweite Erkundungsgang der Verortung der nun differenzierbaren Dinge innerhalb der systemimmanenten Handlungsebene.

## **2.5 Die Differenzbeziehung zwischen materieller Religion und materieller Kultur auf der Bedeutungsebene**

Zur Merkmalsfindung scheint ein erneuter Rekurs auf die Konstrukte *Kultur* und *Religion* aufschlussreich. *Kultur* war als kollektive Aktivität der Bedeutungsgebung zu verstehen. *Religion* wies sich wiederum selbst einen eigenen Bereich bei diesen kollektiven Akten der Bedeutungsgebung zu, da ‚sie‘ Bedeutungsstrukturen hervorbringt, die bei diesem Ringen um Bedeutsamkeit Wirksamkeit entfalten. Diese Bedeutungsstrukturen können auf individueller wie kollektiver Ebene entwickelt werden. Kollektiv tradiert, zeitigen sie Stabilität und Durabilität. Diese Durabilität macht *Religion* als System fassbar, erlaubt, ‚Religion‘ als Konkretion in den Blick zu nehmen. Dieser konkretisierende Blick setzte sich bei der Bestimmung des Gegenstandsbereichs *materielle Religion* fort. Möchte man nun die Differenz zwischen *materieller Religion* und *materieller Kultur*

benennen, so ist sie ausschließlich innerhalb der Bedeutungsebene der konkreten Religion zu finden. Ab wann ist aber von einer differenzkonstituierenden, spezifischen Bedeutungsdimension zu sprechen? Die Ausführungen des Religionssoziologen Hubert Seiwert zur ‚religiösen Bedeutung‘ sind hierbei weiterführend.<sup>563</sup> Ein Sachverhalt ist nach Seiwert demnach als religiös zu bestimmen, wenn er im Hinblick auf ein gegebenes Subjekt – Person oder Gemeinschaft – (eine) religiöse Bedeutung besitzt.<sup>564</sup> Das Entscheidende nach Seiwert ist aber nicht das Subjekt, das den Sachverhalt interpretiert, sondern das gegebene Weltbild<sup>565</sup> bzw. Nomisierungssystem, in dessen Rahmen der Sachverhalt interpretiert wird. ‚Nomisierung‘ bestimmt Seiwert als „Definition, Relationierung und Bewertung der Wirklichkeit“<sup>566</sup>. Präzisiert man mithilfe des Begriffs der Lebenswelt, dann ist es jene vornehmliche und ausgezeichnete Wirklichkeit des Menschen (also seine Lebenswelt), die er bestimmt, bewertet und in Beziehung setzt (also nomisiert). Von einer religiösen Nomisierung kann laut Seiwert gesprochen werden, wenn diese Gültigkeit beansprucht, wobei als letzte Gültigkeitsprinzipien absolute Autoritäten gelten.<sup>567</sup> Nicht der Inhalt der Nomisierung ist nach Seiwert folglich das Entscheidende, sondern die Begründung der Gültigkeit. Seiwerts Bestimmung steht und fällt also mit der These *absoluter Autoritäten*. Von *absoluter Autorität* ist dann zu sprechen, wenn es im Rahmen des entsprechenden Nomisierungssystems ausgeschlossen wird, dass die Gültigkeit bestimmter Nomisierungen unter Berufung auf andere Gültigkeitsprinzipien bestritten werden kann.<sup>568</sup> Religiöse Nomisierungen stellen dann Wissensbestände dar, die zwar nicht revidierbar, aber interpretierbar und erweiterbar sind. Solche Wissensbestände können gewiss auch auf individueller Ebene entwickelt werden. Erst intersubjektiv geteilt, vermögen sie m. E. aber das individuelle menschliche Dasein in der Regel zu überdauern. Gemeinhin sind ja vollständig entwickelte religiöse Nomisierungssysteme bei den als religiös geltenden Konkretionen zu

---

<sup>563</sup> Siehe Seiwert, Hubert (1981): ‚Religiöse Bedeutung‘ als wissenschaftliche Kategorie. In: *The annual review of the social sciences of religion* (H. 5), S. 57–99.

<sup>564</sup> Vgl. Seiwert, Hubert (1981): ‚Religiöse Bedeutung‘ als wissenschaftliche Kategorie, S. 65.

<sup>565</sup> ‚Weltbild‘ definiert Seiwert (1981, S. 67) als Bewusstsein von der Wirklichkeit, das ein Subjekt besitzt. Es definiert also die für ein Subjekt jeweils gültige Wirklichkeit. Das Weltbild ist folglich inhärenter Teil der Lebenswelt.

<sup>566</sup> Seiwert, Hubert (1981): ‚Religiöse Bedeutung‘ als wissenschaftliche Kategorie, S. 73.

<sup>567</sup> Vgl. Seiwert, Hubert (1981): ‚Religiöse Bedeutung‘ als wissenschaftliche Kategorie, S. 85.

<sup>568</sup> Seiwert zufolge ist dies bei naturwissenschaftlichen Erkenntnissen anders gelagert. Auch sie fußen auf Autoritäten wie der eines Albert Einsteins oder Stephen Hawkins; als letztes Gültigkeitsprinzip naturwissenschaftlicher Nomisierung gilt aber gemeinhin die Empirie und Rationalität (vgl. Seiwert 1981, S. 85).

finden. In der Möglichkeit der Interpretation und Erweiterung jener Nomisierungssysteme liegt dann der innerreligiös wahrnehmbare Pluralismus der Konkretionen begründet. In Akten des kommunikativen Handelns innerhalb dieser Konkretionen nehmen die Dinge ihren Platz ein. Diese Akte können nach Volkhard Krech als religiöse Kommunikation bestimmt werden, wenn sie ein Zusammenspiel von religiösen Bedeutungen und bestimmten Sozialformen darstellen, in denen kommuniziert wird.<sup>569</sup> In diesem Zusammenspiel werden auch die Dinge bedeutend, die so zu *materieller Religion* avancieren. Religiös-,nomisiert` sind die Dinge dann, wenn sie mit religiösen Bedeutungen versehen wurden. Sie können dann als „Mediatoren“<sup>570</sup> im ‚religiösen Feld‘ fungieren. *Mediator* heißt in diesem Sinne, legt man die substantielle Denkart zugrunde, dass *materielle Religion* als Mittler zwischen Immanenz und Transzendenz, zwischen Natürlichem und Übernatürlichem fungiert. Dies begründet das Potential der religiösen Dinge, von Systemanhängern und -pflegern auratisch und mystisch aufgeladen, ‚be-seelt‘ und Gegenstand einer als solchen auch tatsächlich wahrgenommenen inkorporierten ‚Heiligkeit‘ zu werden.<sup>571</sup> Eine angenommene Wirkmächtigkeit kann sich ebenso davon ableiten. Dinge wirken dann Wunder, wehren wie bringen mit sich Gefahren und vieles mehr. *Materielle Religion* ist aber nicht nur Mittler zwischen einzelnen ‚Sphären‘, sondern gleichsam Mittler innerhalb der kommunikativen Zusammenhänge der einzelnen Systemanhänger. Als Mittler sind die religiösen Dinge dann „konstitutive Bestandteile ohne sie nicht denkbarer Vollzüge, zentrale Elemente der sinnlichen Fülle religiöser Rituale“<sup>572</sup>.

Der Ethnologe Clifford Geertz definierte seinerzeit jene „greifbaren Objekte [als] konkrete Verkörperungen von Ideen, Verhaltensweisen, Meinungen, Sehnsüchten und

---

<sup>569</sup> Vgl. Krech, Volkhard (2012): Religion als Kommunikation. In: Michael Stausberg (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin, Boston: De Gruyter (De Gruyter Studium), S. 49–63, hier S. 53.

<sup>570</sup> Bräunlein, Peter J. (2008): Ausstellungen und Museen. In: Michael Klöcker und Udo Tworuschka (Hg.): Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf. Stuttgart: Böhlau (UTB M (Medium-Format), Bd. 3165), S. 162–176, Zitat S. 172.

<sup>571</sup> Niederschlag fand dieser mystifizierende und sakralisierende Aufladung der Dinge auch in ihrer wissenschaftlichen Erschließung. So sprach der Volkskundler Leopold Schmid einst von der Gestaltheiligkeit und Stoffheiligkeit der Dinge, Karl-Sigismund Kramer zunächst von der Dingbeseelung, dann versachlicht von der Dingbedeutsamkeit. Unter Museumsleuten scheint mit der prominenten Rede der Aura, einst von Walter Benjamin mit den Dingen in Beziehung gesetzt, der mystifizierende und sakralisierende Blick zu überdauern.

<sup>572</sup> Cress, Thorsten (2014): Religiöse Dinge. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 241–244, Zitat S. 243.

Glaubensanschauungen".<sup>573</sup> Die religiösen Dinge sind dann nicht nur Mediatoren, sondern bereits in ihrer gebrauchorientierten Umgebung zumeist Bedeutungsträger. Diese intentionale und ideelle Besetzung ist es, die bei einer als materieller Religion verstandenen materiellen Kultur bedeutsam wird. Sie stellt gleichsam ein religiöses Attribuiertwerden jener Dinge dar. Das religiöse Nomisieren der Dinge versah sie mit Sinn und Wert. Die religiösen Attribuierungen schaffen dann Bedeutsamkeit und verleihen ihnen ideell Gewicht. Diese Vorgänge sind nur analytisch zu trennen. Ein Ding ist nun bereits als Element der Menge *materielle Religion* zu bestimmen, wenn es im Rahmen eines religiösen Nomisierungssystem interpretiert wurde und als Objekt eine instrumentell-funktionale Attribuierung seitens des Subjekts, Individuums wie Kollektivs, erhielt. In Anlehnung an Hans Peter Hahn könnte man nun einerseits von kollektiven, religiösen, nichtberührbaren Objektbedeutungen und -attributen und andererseits von individuellen, religiösen, nichtberührbaren Objektbedeutungen und -attributen sprechen.<sup>574</sup> Diese Differenzierung ist von großer Relevanz. Sie steuert dem Trugschluss entgegen, aus der Verwendung des Begriffs ‚religiöse Bedeutung‘ (im Singular), auf *eine* kollektiv verfasste, sich mit dem korrespondierenden Ding verbindende universelle, in diesem Sinne unifizierte, religiöse Bedeutung zu schließen. Dem Singular ist der Plural dann inhärent. Eine religiöse Bedeutung zu haben, meint dann, *von religiöser Bedeutung* zu sein. Von religiöser Bedeutung zu sein, bedeutet wiederum, von subjektiven, individuellen wie kollektiven, religiösen Bedeutungen (im Plural) zu sein.<sup>575</sup> Gleichwohl der Mensch es ist, der Bedeutung für sich konstruiert, muss den Dingen in diesen Prozessen des Nomisiert- und Attribuiertwerdens keine rein passive Rolle zukommen. Sie wirken höchst selbst, indem sie autonomer Ursprung von Ereignissen sind, sich etwa wandeln oder etwas tun, das die Prozesse des subjektiven Deutens beeinflusst.<sup>576</sup> Die spezifischen Appetenzen und Valenzen wie Dissipationen der Dinge sind es, die Statuen ‚weinen‘ oder Gemälde etwa ‚schwitzen‘ lassen. Diese Ding-

---

<sup>573</sup> Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. 1. Aufl. Frankfurt am Main (Systeme von Bedeutungen, Bd. 46), S. 49.

<sup>574</sup> Vgl. Hans Peter Hahn (2014a) Materielle Kultur, S. 119.

<sup>575</sup> Lauren F. Turek (2017) hält in diesem Zusammenhang fest: „Religions, as well as religious practices and beliefs, have never been monolithic or static. Even within a specific historical moment and religious community, faith leaders and individual believers have ascribed vastly different emotional, spiritual, and cultural meanings to the same object“ (S. 57).

<sup>576</sup> Siehe Soentgen, Jens (2014): Materialität, S. 226–229.

Neigungen können als objektzentriert-kommunizierte ‚Botschaften‘ interpretiert werden und zum Anlegen religiöser Nomisierungen erst herausfordern. Diese Neigungen der Dinge konnten, wie der Kunsthistoriker Hans Belting am Beispiel des (christlichen) Kultbildes feststellt, bis über die Reformationszeit hinaus auch gravierende Folgen für Nichtsystemanhänger haben. Belting hält hierzu fest:

„Deshalb wurden Juden, Ketzer und Ungläubige gerne dadurch öffentlich ‚entlarvt‘, daß man ihnen die geheime Bildschändung anlastete. Darauf reagierten nämlich die ‚verletzten Kultbilder‘ [...] ebenso wie lebende Personen weinend und blutend. So mußten diese Minoritäten immer fürchten, als Attentäter denunziert zu werden, wenn ein Bildkult in ihrer Umgebung zu florieren begann.“<sup>577</sup>

Quantitativ bedeutsam sind schließlich jene (gemachten) Dinge, die das absichtsvolle menschliche Tun zu Zeichen/Zeichenträgern werden lässt. Das absichtsvolle menschliche Tun bringt objektkommunizierte Botschaften in Form symbolischer, indexalischer und ikonischer Zeichen hervor, die das Anlegen von religiösen Nomisierungen heraus- oder einfordern.<sup>578</sup> Diese gemachten Dinge können darüber hinaus bereits innerhalb des Produktionsprozesses zum Gegenstand religiöser Nomisierungen ihrer Erschaffer werden. Die Ethnologin Elisabeth Tietmeyer hält in diesem Zusammenhang in Bezug auf „Erzeugnisse klösterlicher Handwerkskunst mit religiösem Gehalt“<sup>579</sup> fest: „Allein ihre komplexe Herstellung ist bereits Ausdruck der Kontemplation und als Akt religiöser Hingabe zu betrachten. In diesem Sinne dienten die Klosterarbeiten [...] der Vergewärtigung des Göttlichen und damit [...] der frommen Andacht“<sup>580</sup>.

---

<sup>577</sup> Belting, Hans (2000): Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst. 5. Aufl. München: C. H. Beck, S. 11.

<sup>578</sup> Martin R Schärer (2003) hält hierzu fest: „Zudem können Dinge als Zeichen hergestellt werden, wie etwa Zeremonialgegenstände, wobei Gebrauchsfunktion und attribulierter symbolischer Wert zusammenfallen“ (S. 38).

<sup>579</sup> Tietmeyer, Elisabeth (2003): Vom Kloster zum Museum. In: Josef Franz Thiel und Dieter Kramer (Hg.): Missio, Message und Museum. Festschrift für Josef Franz Thiel zum 70. Geburtstag. Frankfurt am Main: O. Lembeck, S. 73–80, Zitat S. 73.

<sup>580</sup> Tietmeyer, Elisabeth (2003): Vom Kloster zum Museum, S. 75.

Mit ihren religiösen Bedeutungen sind aber, von einer religionswissenschaftlichen Warte aus gedacht, keine Qualitäten benannt, die den Dingen dann objektiv zukommen oder die sie besitzen, wie sie physikalische Eigenschaften besitzen.<sup>581</sup> Ebenso wenig ist deren religiöse Bedeutung absolut, sondern Seiwert zufolge immer nur relativ im Hinblick auf eine entsprechende Nominierung als solche abzugeben.<sup>582</sup> Aktualisieren sich diese spezifische Attribuierungen und Qualifizierungen nicht mehr, verflüchtigt sich in diesem Sinne die zugrundeliegende religiöse Bedeutung, entziehen sich die Dinge wieder ihrer religiösen Zuordnung. Als Elemente der Menge *materielle Kultur* können sie dennoch fortbestehen. Fallen sie durch beide Raster, werden weder erfahren noch erkannt, kehren sie zurück zu ihrem Ausgangspunkt reiner Dinglichkeit. Vice Versa gilt dies ebenso. Diesen Prozess können Dinge synchron wie diachron in beide Richtungen ‚durchmachen‘. Wirft man einen Blick auf die materielle Religion des evangelischen Christentums, so lassen sich ohne viel Aufwand Beispiele benennen, die diesen Befund belegen. Abendmahlskannen<sup>583</sup> und Abendmahlslöffel<sup>584</sup> beispielsweise entstammten allzu häufig ‚profanen‘ Kontexten, bevor sie in den kultisch-rituellen Gebrauch überführt wurden und im Zuge dessen mit religiöser Bedeutung versehen wurden. Als Vogeltränken fungierende Taufbecken zeugen ebenso wie zu Kunstwerken nobilitierte einstige Kultbilder von der Reziprozität *materieller Kultur* und *materieller Religion* nicht nur im vorkultischen, sondern auch im nachkultischen Gebrauch. Individuelle, weit mehr aber kollektive religiöse Objektbedeutungen vermögen auch jenseits der pragmatischen Umgebung zu überdauern, wenn sie tradiert und damit stabilisiert wurden. Aus der emischen Perspektive bringt die Bedeutungszuweisung eine spezifische Gebrauchsweise, einen spezifischen Umgang und die Einbettung in ein spezifisches Handlungsfeld mit sich. Aus einer etischen Perspektive erweist sich die Klassifikation des Dings als Teil der materiellen Religion dann als kontextabhängige<sup>585</sup> und situative<sup>586</sup>

---

<sup>581</sup> Siehe etwa Seiwert, Hubert (1981): ‚Religiöse Bedeutung‘ als wissenschaftliche Kategorie, S. 65. Dies stellt die religionswissenschaftliche Auffassung dar. Systemanhänger kommen und kamen über Raum und Zeit hinweg sicherlich zu anderen Einschätzungen.

<sup>582</sup> Vgl. Seiwert, Hubert (1981): ‚Religiöse Bedeutung‘ als wissenschaftliche Kategorie, S. 72.

<sup>583</sup> Siehe Poser, Hasso von (2010): Abendmahlskanne. In: Lexikon für kirchliches Kunstgut. Unter Mitarbeit von Xaver Luderböck. 1. Aufl. Regensburg: Schnell & Steiner, S. 11–12.

<sup>584</sup> Siehe Thormann, Dagmar (2010): Abendmahlslöffel (Kommunionlöffel). In: Lexikon für kirchliches Kunstgut. Unter Mitarbeit von Xaver Luderböck. 1. Aufl. Regensburg: Schnell & Steiner, S. 13.

<sup>585</sup> Bereits Edward Evans-Pritchard (1981, S. 106) verwies auf diese Kontextabhängigkeit bei der Attribuierung von Dingen mit dem Prädikat des Heiligen.

<sup>586</sup> Eindrücklich belegen dies Dinge, die benediziert wurden (Beispiele finden sich in Teil VI, Kap. 1).

Angelegenheit. Als Indikatoren jener Klassifizierungen erweisen sich dabei aber bestimmte beobachtbare Verhaltensweisen im gegenwärtigen Gebrauch und im Umgang mit den Dingen, die oftmals mit *Religion* in Verbindung gebracht werden, wie z. B. Adoration und Devotion, als unzureichend, wenn das Kriterium *religiöse Bedeutung* im erläuterten Wortsinn unbeachtet bliebe. Im Blick auf das situative Erzeugnis aus ethischer Perspektive lag und liegt u. a. auch darin das Problem der Miss- und Umdeutung der Dinge begründet.

Fasst man nun zusammen, so lässt sich festhalten, dass die Dinge als *materielle Religion der Kategorie a* zu bestimmen sind, wenn sie im Rahmen eines Nomisierungssystems interpretiert werden, das als Gültigkeitsprinzipien absolute Autoritäten ausweist. Dieses Anlegen von derlei gearteten Nomisierungen weist den Dingen in ihrer Folge ihre religiösen Bedeutungen zu. Mit religiösen Bedeutungen versehen, fungieren sie als Mediatoren im religiösen Feld. Als Mediatoren sind sie Gegenstand fortwährender religiöser Bedeutungsgebung innerhalb eines systemimmanenten (kommunikativen) Handelns. Die religiöse Bedeutung gleich einer Attribuierung und Qualifizierung jener Dinge wird situativ erzeugt und ist kontextabhängig. Die religiösen Dingbedeutungen und -attribute unterliegen folglich einer Flüchtigkeit. In welchen Kontexten aktualisieren sich jene religiösen Bedeutungen? Sie aktualisieren sich in Akten systemimmanenter, aber auch systemreferentieller Kommunikation sowie maßgeblich in Formen des systemimmanenten (kommunikativen) Handelns an und mit den Dingen, die in ihrer Gesamtheit den Kultus des Systems *Religion* konstituieren. Nicht das spezifische Handeln und der spezifische Umgang sind aber das, was *materielle Religion* von *materieller Kultur* trennt, sondern ihre religiöse Bedeutung. Grundlegend ist zudem festzuhalten: Da sämtliche Dinge, die Einbindung in die Lebenswelt erhalten, als *materielle Kultur* zu klassifizieren waren, kann es *materielle Religion* nicht jenseits *materieller Kultur*, sondern nur in ihr geben.

Ein Ding kann immer zugleich eine religiöse und nichtreligiöse Bedeutung aufweisen. Seiwert bringt es mit folgendem Beispiel auf den Punkt: „Ein Mandala auf einem Rollbild hat für einen tibetischen Buddhisten religiöse Bedeutung, für einen europäischen



Museumsbesucher ist es nur ein Kunstobjekt.<sup>587</sup> Entscheidend ist das gegebene Weltbild bzw. Nomisierungssystem, in dessen Rahmen das Subjekt, Individuum wie Kollektiv, die Dinge stellt. *Materielle Religion* offenbart sich dem getroffenen Verständnis nach gewissermaßen als *religiös nomisierte materielle Kultur*<sup>588</sup> und Perspektive auf die dinglich Welt, die „keine objektiven Kriterien für die Dingbedeutsamkeit“<sup>589</sup> liefern kann, sondern nur subjektive. Dass dabei die Dialektik von Individuum und Kollektiv, von Ding und Bedeutung, immer herauszustellen ist, darauf verwies schon der Volkskundler Heidrich.<sup>590</sup> Gewähr sollte man sich zudem sein, von dieser weitgehend ahistorischen Erörterung nicht eine Anleitung zu einer ahistorischen Erschließung der zeitlich fernen Zeugnisse einer ‚vergangenen‘ materiellen Religion abzuleiten. Als fundamentaler Bestandteil einer jeden Erschließung der ‚historischen‘ materiellen Religion hat zu gelten, den Sitz im Leben der Dinge samt der damaligen Ausformung des Nomisierungssystems stets zu rekonstruieren zu versuchen.

### *Leistungsfähigkeit des Begriffes materielle Religion*

Blickt man nun zurück, wurde die Kategorie *materielle Religion* in einem ersten Schritt über Systembeziehungen erfasst und systematisiert. In einem zweiten Schritt wurde *materielle Religion* über die Kategorie *religiöse Bedeutung* definiert. Die systemische und systematisierende Gegenstandskonturierung weiter oben löste die Sorites-Paradoxie (die Paradoxie des Haufens), der *Religion* unterliegt, nicht auf, integrierte sie aber. Nimmt man sich nun einzelner Religionen an, die gemeinhin als solche gelten, sieht man sich dennoch weiterhin mit der Herausforderung konfrontiert, zu bestimmen, was über Raum und Zeit hinweg unter die einzelnen ‚Haufen‘ zu fallen hat. Religionen sind ja, um es mit den Worten des Religionswissenschaftlers und Theologen Klaus Hock zu sagen, keine festgefügt Einheiten, sondern fließende Formationen, gleichsam fluide

---

<sup>587</sup> Seiwert, Hubert (1981): ‚Religiöse Bedeutung‘ als wissenschaftliche Kategorie, S. 64.

<sup>588</sup> Der Theologe und Volkskundler Christoph Kürzeder (2005, S. 15) spricht in diesem Zusammenhang von einer *materiellen Kultur des Glaubens*.

<sup>589</sup> Korff, Gottfried (1992a): 13 Dinge. Form, Funktion, Bedeutung. In: Ders. (2007): Museumsdinge. Deponieren – exponieren. Hrsg. von Martina Eberspächer, Gudrun M. König und Bernd Tschofen. 2., erg. Aufl. Köln: Böhlau, S. 283–297, hier S. 284.

<sup>590</sup> Vgl. Heidrich, Hermann (2001): Von der Ästhetik zur Kontextualität: Sachkulturforschung. In: Silke Göttisch und Albrecht Lehmann (Hg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. Berlin: Reimer (Ethnologische Paperbacks, Bd. 1), S. 33–56, hier S. 39.

Phänomene, deren Hauptcharakteristikum der Wandel selbst ist.<sup>591</sup> Mit der Kategorie *religiöse Bedeutung* war nun eine Verschiebung des Problems auf die Anhänger und Pfleger eines Religionssystems gegeben, die Unsicherheiten, nicht aber Unschärfe reduzierte. Drei Probleme leiten sich aus dieser Perspektivierung ab.

Erstens: Die Kategorie *religiöse Bedeutung* konstituierte die Differenz *materieller Religion* in Beziehung zur Metakategorie *materielle Kultur*. Die religiöse Bedeutung stand in Abhängigkeit zu einem bestimmten religiösen Nomisierungssystem. Nomisierungssysteme sind aber nun interpretier- und erweiterbar. Daran begründete sich der innerreligiös wahrnehmbare Pluralismus innerhalb der einzelnen Religionen. Damit ist wiederum das Problem gegeben, welche Nomisierungen diachron wie synchron überhaupt ein bestimmtes Nomisierungssystem konstituieren, und welche davon auszuschließen sind. Synkretismen tragen zusätzlich zur Komplexitätssteigerung bei.

Zweitens: Das Subjekt, Individuum wie Kollektiv, war und ist bei seiner religiösen Bedeutungsgebung nicht auf einen bestimmten Kanon an Dingen angewiesen. Eine religiöse Bedeutungsgebung, die in Abhängigkeit zu einem bestimmten Nomisierungssystem steht, kann sich auf das ganze Spektrum der dinglichen Welt beziehen. Die gesamte Wirklichkeit kann zu ihrem Gegenstand werden. Wo sich die Lebenslinien eines Menschen mit den Dingen verbinden, wo sich beispielsweise Kontingenzbewältigung auch über die dingliche Welt vollzieht, finden sich unschwer auch Dinge, wie zum Beispiel Erinnerungsdinge, denen das Subjekt eine religiöse Bedeutung verlieh (ohne dass das Umfeld oder die Nachwelt davon Kenntnis bekamen). Diese „funktional-emotionale Potentialität“<sup>592</sup> der Dinge, wie Gottfried Korff es nennt, macht es in ihrer Folge unmöglich, für einzelne Konkretionen früher wie heute einen exakt zu bestimmenden Kanon auszuweisen. Gewiss weisen Religionen in der Regel einen bestimmten Kanon an Dingen aus, der innerhalb des Kultes Verwendung findet. Die Kanonisierung erfolgt aber gemeinhin in erster Linie durch die Systempfleger, die in Bezug auf die damit verbundenen religiösen Bedeutungen dann zugleich auch die Meinungseliten darstellen.

---

<sup>591</sup> Vgl. Hock, Klaus (2012): Transkulturation und Religionsgeschichte. In: Michael Stausberg (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin, Boston: De Gruyter (De Gruyter Studium), S. 435–448, hier S. 439.

<sup>592</sup> Korff, Gottfried (1992a): 13 Dinge, S. 283.

Drittens: Weil sich die Bedeutung nicht anders als aus Situationen, Funktionen und Kontexten<sup>593</sup> beziehungsweise sich allein durch die Gebrauchsweise und das Handlungsfeld (also den Umgang mit den Dingen) ergibt, wie Gudrun M. König richtigerweise herausstellt,<sup>594</sup> ist nicht nur das Konstitutivum *religiöse Bedeutung* stets im Plural als religiöse Bedeutungen zu denken, sondern *materielle Religion* immer nur als „transitional phenomenon“<sup>595</sup> fassbar. *Materielle Religion* ist dann kein Zustand, sondern Prozess. Die religiöse Bedeutung erzeugt eine „Dynamik und Fluidität“<sup>596</sup> wie situative Flüchtigkeit der ‚Religiosität‘ der Dinge. Im jeweiligen Kontext, im konkreten Vollzug wird *materielle Religion* durch die Systemanhänger als ‚Konstrukteure religiöser Bedeutungen‘ erst gemacht. Gewiss, Bedeutungen können tradiert und damit stabilisiert worden sein. Der Volkskundler Hermann Bausinger spricht in diesem Zusammenhang vom religiösen Sinn, der diesen Dingen im ritualisierten Gebrauch dann quasi eingeschlossen ist.<sup>597</sup> Nichtsdestotrotz handelt es sich aber auch hier um Potentialitäten, die nicht notwendig abgerufen und aktualisiert werden müssen. Ein Umstand, der gerade bei Zeugnissen der materiellen Religion, die nun im Museum exponiert werden, zum Tragen kommen kann, aber beileibe nicht muss. Man ist in jedem Einzelfall angewiesen, Ding und Bedeutung(en) zusammenzubringen. Den Sitz im Leben (respektive im Glauben) einzelner Dinge zu rekonstruieren, erweist sich bei Zeugnissen der ‚vergangenen‘ materiellen Religion als schwieriges Unterfangen. Für die Vor- und Frühgeschichte ist diese Sache kaum einzulösen. Auch für spätere Epochen sind die Deutungen einstiger Bedeutungen dann nur als optionale Bedeutungskonzepte zu verstehen, die den situativ möglichen Handlungsoptionen der einstigen Akteure entsprangen.<sup>598</sup>

Der skizzierte Problemhorizont schafft die folgende Einsicht: Die Verbindung des Abstraktums ‚Bedeutung‘ mit dem Derivat ‚religiös‘ in Bezug auf das Konkretum ‚Ding‘ unter Einbezug der metakategorialen relationalen Perspektiven ‚materielle Kultur‘ und ‚materielle Religion‘ schuf eine Makroperspektive, die erst durch Mikroanalysen, also

---

<sup>593</sup> Michael Parmentier (2001) hält hierzu fest: Die Bedeutung der Dinge ist eben immer auch ein Kontextphänomen, vielleicht sogar *nur* ein Kontextphänomen“ (S. 42; Hervorh. im Orig.).

<sup>594</sup> Vgl. König, Gudrun M. (2005b): *Dinge zeigen*, S. 14 und S. 28.

<sup>595</sup> Lynch, Gordon (2010): *Object theory: toward an intersubjective, mediated, and dynamic theory of religion*. In: David Morgan (Hg.): *Religion and material culture. The matter of belief*. London, New York: Routledge, S. 40–54, Zitat S. 46.

<sup>596</sup> Cress, Thorsten (2014): *Religiöse Dinge*, S. 242.

<sup>597</sup> Vgl. Bausinger, Hermann (2004): *Ding und Bedeutung*, S. 207–208.

<sup>598</sup> Siehe Kürzeder, Christoph (2005): *Als die Dinge heilig waren*, S. 26.

durch zeitlich und räumlich abgegrenzte Mensch-Ding-Kontext-Analysen, ihre volle Aussagekraft entfaltet.

## **2.6 Die Verortung von materieller Religion auf der systemimmanenten Handlungsebene**

Das Interesse gilt in diesem Fall der *materiellen Religion der Kategorie a*, also den systemimmanenten Dingen, die von der Außen- und nicht der Binnenperspektive aus formuliert einer Klassifikation zu unterziehen sind. Rekuriert man erneut auf das bereits Festgehaltene, so erbrachte dies das Folgende: In kollektiven Aktivitäten systemimmanenter religiöser Bedeutungsgebung werden auch die Dinge bedeutsam, indem sie intentional und ideell besetzt werden. Innerhalb dieser systemimmanenten Prozesse können diese Dinge dann eine mediierende Wirksamkeit aufweisen. Die Bedeutungszuweisung wiederum bringt eine spezifische Gebrauchsweise, einen spezifischen Umgang und die Einbettung in ein spezifisches Handlungsfeld mit sich. *Materielle Religion der Kategorie a* kann auf dieser Ebene innerhalb des Religionssystems verortet werden. Dort werden entsprechende Praktiken als Sozialformen motivierten, in der Regel zielgerichteten Tuns als Kultus, Ritual und Ritus bezeichnet.<sup>599</sup> Der Kult(us) bezeichnet das gesamte rituelle Leben einer bestimmten Religion. Ein Ritual ist ein kultischer Handlungskomplex, der aus einem bestimmten Anlass durchgeführt wird. Als Ritus bezeichnet man den kleinsten Baustein eines Rituals. Insofern nun diese Praktiken sich auf die Dinge beziehen, bilden diese den Gegenstand des Kultus. Sie können selbst den eigentlichen Referenz-, Kulminations- oder Bezugspunkt des jeweiligen Religionssystems darstellen.

Sie können ihn aber auch nur repräsentieren, auf ihn verweisen oder nur bedeutsam seien, weil sie in Relation zu ihm stehen.

Diese Dinge lassen sich als *Kult(us)objekte* bezeichnen.<sup>600</sup> Um den Kultus, also die religiösen Handlungsweisen, die religiösen Handlungen aller Art zu vollziehen, bedarf

---

<sup>599</sup> Zur Bestimmung von *Kultus*, *Ritual* und *Ritus* wurden die Definitionen Bernhard Langs (2005, S. 267) herangezogen.

<sup>600</sup> Der Religionswissenschaftler Gerhard Baudy (1998, S. 18 und S. 20) unterscheidet *Kultobjekte* impersonaler, personaler und spiritueller Art. Er legt einen sehr weiten Religionsbegriff zugrunde und sieht die Kategorie des Heiligen zur Bezeichnung wenig weiterführend. Demensprechend kommt für ihn als Kultobjekt alles in Frage, was eine unmittelbare oder symbolische Steuerfunktion in den lebenswichtigen Bereichen des Individuums und der Gesellschaft ausüben kann.

es im vom Ritual geforderter ‚Vollzugs‘-Objekte. Sie sind Bestandteil des Tuns, des kultischen Vollzugs, der Performanz, der aktionalen Dimension. Sie konstituieren den Kultus und sind somit *kultische Objekte*. Die Vollzugsobjekte des Kultus, also Instrumente der Performanz, können somit als *kultisch-rituelle Objekte* oder *Ritualobjekte*<sup>601</sup> bestimmt werden. *Kultisch-rituelle Objekte* sind Instrumente des Kultus.<sup>602</sup> Der Übergang vom Instrument des Kultus zum Gegenstand des Kultus ist möglich, z. B. bei Kultbildern<sup>603</sup>. Nicht alle Elemente der *materiellen Religion der Kategorie a* lassen sich aber als Kult(us)objekte oder kultisch-rituelle Objekte bestimmen. Zu denken wäre hierbei insbesondere an ‚Kultrequisiten‘<sup>604</sup>, die die Kulthandlungen innerhalb der Kultbauten flankieren. Der Übergang zur materiellen Kultur im Allgemeinen ist an dieser Stelle fließend.

Auf einen weiteren wichtigen Sachverhalt ist an dieser Stelle zu verweisen: Als Teil der materiellen Kultur bestimmt, lässt sich unschwer natürlich auch bei den religiösen Dingen eine Vielzahl ausmachen, die die Kulturerscheinung des Geschriebenen in sich bergen. Dies beginnt bei zentralen Kultobjekten der sogenannten Offenbarungsreligionen, also den ‚Heiligen‘ Schriften, setzt sich fort bei den Vollzugsobjekten des Kultus (z. B. ein Gesangsbuch) und kalligraphischen Kultrequisiten. Zu fragen wäre nun, ob auch diese Dinge Teil der materiellen Religion sind? Liegt der Fokus auf dem Schriftträger, dem schrifttragenden Material, können auch jene Dinge unter die Kategorie

---

<sup>601</sup> Siehe hierzu auch Meier, Thomas; Zotter, Astrid (2013): Ritualgegenstände und Materialität. In: Christiane Brosius (Hg.): Ritual und Ritualdynamik. Schlüsselbegriffe, Theorien, Diskussionen. 1., neue Ausg. Göttingen: UTB (UTB, Bd. 3854: Kunst-/Kulturwissenschaften), S. 135–143. Nach Meier und Zotter (2013, S. 139) können Ritualobjekte bzw. rituell genutzte Objekte von anderen Dingen durch einen spezifischen und häufig von nicht ritueller Nutzung abgegrenzten Gebrauch, der sich auch auf die Vor- und Nachnutzung auswirkt, einen besonderen, wenngleich nicht zwingend ökonomischen Wert, die räumliche und durch Handlungen markierte Separierung sowie durch die, häufig transformierte, Zuschreibung von Bedeutungen abgegrenzt werden.

<sup>602</sup> Auch der Kulturwissenschaftler Bernhard Purin unterscheidet zwischen Kult- und Ritualobjekten. Das Kultobjekt als solches sieht er im Akt der Adoration als konstituiert. Kult- und Ritualgegenstände definiert Purin (1993) wie folgt: „Kultgegenstände sind per Definition Objekte der religiösen Verehrung, bei deren Umgang besondere Richtlinien zu beachten sind. Im Judentum ist das nur die Schrift in Form der Sefer Tora, der fünf Bücher Mose oder Teilen von ihr, also Torarolle, Tefilin und Mesusa. Ritualgegenstände wären dementsprechend jene Gerätschaften, wie sie zur Ausübung der Religion verwendet werden, wie Sederteller, Chanukkaleuchter oder Schofar“ (S. 159).

<sup>603</sup> Siehe Gladigow, Burkhard (1998): Kultbild. In: Hubert Cancik, Ders. und Karl-Heinz Kohl (Hg.): Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe. 5 Bände. Stuttgart (u. a.): Kohlhammer (Bd. 4), S. 9–14, hier S. 13. Gladigow (1998, S. 9) definiert das Kultbild als bildliche, zwei- wie dreidimensionale Wiedergabe eines Gottes, der unmittelbare Verehrung zukommt, die also ständig oder zeitweilig mit dem Gott gleichgesetzt wird oder ihn repräsentiert. Kultbilder können anthropomorph, theriomorph, anikonisch oder ‚wenig‘ gestaltet sein.

<sup>604</sup> Gemeint sind systemimmanente Dinge, die einen lediglich illustrativen, erinnernden oder auch dekorativen Charakter besitzen und weder als Instrumente noch als Bezugspunkte des Kultus fungieren.

*materielle Religion* fallen und klassifiziert werden. Steht die Aussage, also die Information *sine materia*, die das Geschriebene liefert, im Mittelpunkt der Erschließung, sind jene Dinge als eigene Kulturerscheinungen zu kategorisieren. Religiöse Dinge, die z. B. Inschriften oder Schriftzeichen aufweisen, sind aber nicht aus diesem Grunde ihrer kategorialen Verortung als *materielle Religion* zu entziehen.

Dekliniert man nun das Vorgegangene am Beispiel ‚Kreuz‘ durch, so erkennt man sehr schnell, dass der Platz auf der Handlungsebene und die zukommende Bedeutung nur subjektrelational und im jeweiligen Kontext bestimm- und fassbar sind. Ein Kreuz, das als immobiles Ding innerhalb eines Kultbaues platziert und den Kulminationspunkt christlicher Handlungen innerhalb des Gottesdienstes bildet, wäre demnach als *Kultobjekt* zu klassifizieren. Als unterscheidbare Entität einer als wahrgenommenen Einheit, z. B. eines Rosenkranzes, würde jene Einheit dennoch als *kultisch-rituelles Objekt* zu bestimmen sein. Als modisches Accessoire wahrgenommene Entität der Einheit *Halskette* entzöge es sich einer Verortung auf der Handlungsebene. Die zukommende religiöse Bedeutung ist dann Gegenstand einer sie thematisierenden Kommunikation, die Aufschluss über die individuelle, religiöse Objektattribution seitens des Tragenden geben würde. Er würde dann Auskunft darüber geben können, ob es ihm repräsentatives Attribut, Mittel der Meditation oder apotropäisches Instrument (etc.) ist.

## VI. Materielle Religion im Museum

Die vorangegangenen Abschnitte rangen den vage bestimmten und mehrdeutigen Begriffen *materielle Kultur* und *materielle Religion* eine Ordnung ab, die gleichsam Fundament sein möchte, um den Weg der religiösen Dinge von ihren prä-musealen Kontexten in den musealen Kontext zu analysieren. Den Forschungsgegenstand bilden in erster Linie die systemimmanenten Dinge (Kategorie a). An geeigneter Stelle sollen aber auch die systemreferentiellen Dinge (Kategorie b) Einbezug erhalten.<sup>605</sup> Das Anliegen dieser Analyse ist es, damit Antwort auf die Frage zu geben, wie sich der gesellschaftliche Umgang mit den Dingen im Museum gibt, die unter den Gegenstandsbereich *materielle Religion (der Kategorie a und b)* fallen.

Als geschichtskulturelle Analyse ist ihr dabei zur Aufgabe gestellt, „die Art und Weise zu untersuchen, wie soziale Akteure ihre Handlungen mit Sinn ausstatten und Handlungssysteme Sinn bilden“<sup>606</sup>. Im vorliegenden Fall meint dies in Bezug auf das Museum als „besonders kreatives System der Sinnbildung“<sup>607</sup>, die Art und Weise zu untersuchen, wie die musealisierten Zeugnisse der materiellen Religion dort mit Sinn ausgestattet werden, ihrer Passivität entzogen, wie sich in einer anzunehmenden Reziprozität über sie Sinn konstituiert. Ganz zentral begreift dies dann auch ein, zu untersuchen, wie dort mit demjenigen Sinn umgegangen wird, den Menschen der Vergangenheit diesen Dingen ihrer Gegenwart zuschrieben. Im vorliegenden Fall meint dies dann, die Analyse am Distinktionsmerkmal *religiöse Bedeutung* auszurichten, wie es bei der Begriffsbildung festgelegt wurde. Hierfür, und damit wäre zum Aufbau dieses Teils der Arbeit übergeleitet, sind der Forschungsgegenstand dieser Arbeit, die Zeugnisse der materiellen Religion, und ihr Forschungsfeld, ‚das‘ Museum, zunächst auf der Sinn-ebene bedeutungsperspektiviert zusammenzuführen. Danach ist die Gesamtheit derjenigen religiösen Dinge kriterienbasiert zu bestimmen, die im Folgenden der Analyse unterstellt werden. Diese wird im Anschluss diese Dinge unter den Bedingungen ihrer Musealisierung und Musealität untersuchen. Den Ansatzpunkt der Analyse bildet das

---

<sup>605</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.8 und in Teil VII, Kap. 2.3.2 und Kap. 2.3.2.2.

<sup>606</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik, S. 29. Diesen Aussagen wohnt ein Verständnis der Geschichtsdidaktik als Kulturwissenschaft inne, das auch vom Verfasser dieser Arbeit geteilt wird.

<sup>607</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik, S. 29.

prämuseale Itinerar der religiösen Dinge. Der Einbettung dieser Dinge in ihren musealen Kontext ist im Anschluss entlang der folgenden Schritte nachzugehen:

- institutionelle Akquisition,
- Verortung im musealen Feld und Einordnung in museale Ordnungsschemata,
- Dokumentation durch museale Kategorisierung,
- Restaurierung, Konservierung und Lagerung und
- Exposition, Inszenierung und Vermittlung.

Um den Erkenntniswert der Analyse zu steigern, sind die musealisierten Zeugnisse der materiellen Religion danach weiterer Betrachtungsweisen zu unterstellen. Die Perspektivierung erfolgt dabei in Form ihrer *Thematisierung*, ihrer *Sensibilisierung* und ihrer *Wahrnehmung* im musealen Raum.

#### *Materielle Religion und Museum – bedeutungsperspektivierte Betrachtungen*

Mit dem Merkmal *Bedeutung* war jene Einheit benannt, die dem Gegenstandsbereich der materiellen Kultur und dem der materiellen Religion zur Dimensionierung, Relationierung (auch mit den ‚Verweisgrößen‘ *Kultur* und *Religion*) und Differenzierung verhalf. Die Konnotate *Sinn* und *Wert* sind ihm etymologisch eingeschrieben. In seiner Funktion als bogenspannendes Denkkonstrukt zwischen den prämusealen und musealen Kontexten, in die die materielle Religion eingebunden ist, gewinnt das Merkmal nun fortwährend Kontur. Ein erneuter Rekurs auf das bereits Gesagte zum Zwecke seiner vertieften Erschließung scheint dafür weiterführend. Wie weiter oben dargelegt, umklammert die Metakategorie *materielle Kultur* im Gegenstandsbereich sämtliche Dinge, die *Einbindung in die Lebenswelt des Menschen erhielten oder erhalten, unabhängig davon, ob sein absichtsvolles Tun an ihnen gewirkt hat*. *Kultur* war hierbei als Prozess zu verstehen, in dem Kollektive (Gruppen, Gemeinschaften, Gesellschaften) um Bedeutsamkeit ringen. In diesem Prozess werden auch die Dinge wirksam, die so zu materiellem Kulturalen avancieren. *Materielle Religion* war hierbei als subsumtiver Teil der Menge *materielle Kultur* auszumachen, der erst in der Kategorie der religiösen Bedeutung zur Differenz gelangte. Damit war die *differentia specifica* definiert. Die Dinge sind bei kollektiven Akten der Sinnbildung Resultat der Überlieferung wie Gegenstand der Erneuerung. Sie sind Speicher der Resultate, Mittler innerhalb der Prozesse sowie Gegenstand derjenigen. Erst mit der und durch die Einbindung ist der



Beginn eines Prozesses menschlicher Bedeutungsgebung markiert. Innerhalb ihrer lebensweltlichen Einbindung können die Dinge nun diachron, bei ihrem Wandel durch verschiedene Kontexte, unterschiedliche Bedeutungen annehmen, ohne ihre Gestalt zu verändern. Der Erziehungswissenschaftler und Museumspädagoge Michael Parmentier schreibt hierzu:

„Weil sich der differenzielle Kontext [der Dinge; Anm. F. P.] jedoch ständig [...] verändert, verändern sich auch die einzelnen Bedeutungen darin. Sie ‚gleiten‘ nach der berühmten Formel LACANS ‚unaufhörlich‘ [...], aber sie gehen nicht verloren. Die verschiedenen Bedeutungen, die die Dinge im Laufe der Zeit annehmen, bleiben – etwas ungenau gesprochen – an ihnen haften. Sie setzen sich in aufeinanderfolgenden Schichten, wie Jahresringe gewissermaßen, an ihnen fest.“<sup>608</sup>

Bezogen auf die Objektitinerarien möchte man Michael Parmentier zustimmen. Die Dinge werden in verschiedenen Kontexten Gegenstand einer differenziellen Bedeutungsgebung, die den Beziehungen entspringt, die Menschen und Dinge eingehen. Ihre Geschichte ist so gesehen jene der lebensweltlichen Eingebundenheit in „komplexe und wandelbare Bedeutungsgefüge“<sup>609</sup>. Wie Hans Peter Hahn feststellt, können die Dinge dann individuelle, kulturunabhängige, kulturabhängige und ‚übernatürliche‘ Bedeutungen aufweisen.<sup>610</sup> Natürlich fällt die Bedeutungsgebung nicht einer Beliebigkeit anheim, sondern ist den Bedingungen der Enkulturation und (religiösen) Sozialisation des Subjekts, Individuum wie Kollektiv, unterworfen. Die menschlichen Bedeutungszuweisungen sind den Dingen in der Regel aber nicht eingeschrieben („manifest“<sup>611</sup>, wie Parmentier meint). Bei der Konstruktion von Bedeutungen können die intrinsischen Informationen, die das Ding unter anderem in einer zeichentragenden, also symbolischen, indexalischen oder ikonischen, Weise und aufgrund seiner Dingneigungen liefert, eine Einflussgröße sein, die Bedeutung selbst steckt aber „nicht in den

---

<sup>608</sup> Parmentier, Michael (2001): Der Bildungswert der Dinge oder: Die Chancen des Museum [sic!]. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (H. 1), S. 39–50, Zitat S. 46.

<sup>609</sup> Braun, Peter; Klinger, Kerrin; Wietschel, Hannes (2015): Objektbiographie. Ein Arbeitsbuch. Weimar: VDG Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften (Laborberichte, Bd. 1), S. 11 (unter Bezug auf den Ethnologen Igor Kopytoff).

<sup>610</sup> Vgl. Hahn, Hans Peter (2014a): Materielle Kultur, S.129–131. Die religiöse Bedeutung subsumiert Hahn unter ‚übernatürliche‘ Bedeutung.

<sup>611</sup> Parmentier, Michael (2001): Der Bildungswert der Dinge oder: Die Chancen des Museum [sic!], S. 47.

Dingen wie der Keks in der Schachtel<sup>612</sup>. Wenn die Bedeutungen auch an ihnen ‚haften bleiben‘, kann sehr wohl das Wissen um die Resultate der Bedeutungsgebungen verloren gehen. Nicht das Ding verfügt über ein Gedächtnis, sondern der Mensch. Manifest werden die zugesprochenen und zugeordneten Bedeutungen demnach erst durch Manifestationen über das Ding, die als Sicherungen jener Bedeutungszuweisungen fungieren und Teil mündlicher wie schriftlicher Tradierung sind. Aus Bedeutungszuweisungen werden dann wortwörtlich Bedeutungszuschreibungen.

Wird das Ding nun von prä-musealen Kontexten in den musealen Kontext überführt, so verbinden sich in einem jeden Fall damit auch Bedeutungsverschiebungen. Der Vorgang der De-, Um-, Neu- bis Rekontextualisierung, der mit dem Begriff der Musealisierung umschrieben werden kann, nimmt darauf entscheidend Einfluss.

Er wird entscheiden, welche einstigen Bedeutungen im musealen Kontext Beachtung finden werden. *Musealisierung* als prozesshaftes Geschehen nimmt ihren Anfangspunkt im Erwerb der Dinge, setzt sich fort in der Einordnung der Dinge in eine museale Ordnung und ihrer Verortung im musealen Feld, und findet ihren Endpunkt in der musealen Exposition: Die Einordnung dieser Dinge sicherte das Wissen über die einstigen Bedeutungsgebungen<sup>613</sup> als Latenz, die inszenatorische Exposition kann daraus eine Manifestation machen.<sup>614</sup> Ein und dasselbe musealisierte (religiöse) Ding kann dann verschiedentlich ausgestellt vieles (zugleich) sein: „eine Ware, ein Gesellenstück, ein Kunstwerk, eine Probe, ein Erbteil, eine Devotionalie, ein Fetisch usw.“<sup>615</sup> Das zur Musealisierung gewordene Ding ist also nun vor allem eins, wie der Museologe Friedrich Waidacher feststellt:

---

<sup>612</sup> Brock, Bazon (1986): Wie entsteht Bedeutung? Bedeutung steckt nicht in den Dingen wie der Keks in einer Schachtel – Besucherschule zur d6. In: Ders. und Nicola von Velsen (Hg.): Ästhetik gegen erzwungene Unmittelbarkeit. Die Gottsucherbande: Schriften 1978 – 1986. Köln: DuMont, S. 147–166, Zitat S. 147.

<sup>613</sup> In Bezug auf *materielle Religion* verweist darauf auch Valeria Minucciani (2013b): „[I]t is very clear that the museum typology, in which it [objects having a religious nature, Anm. F. P.] is conserved and exhibited, has a strong influence on the manner with which it is explained: what is highlighted, what is left obscured. These are objects that can be conserved in historical museums as well as in artistic, ethno-anthropologic, diocesan and archaeological; in eco-museums, and in museums dedicated to local culture, like those for culture which are geographically very far away“ (S. 12).

<sup>614</sup> In Bezug auf *materielle Religion* gelangt die Museologin und Religionswissenschaftlerin Susanne Claußen (2009a) aufgrund ihrer Einzelfallanalysen zur musealen Repräsentation religiöser Artefakte zu folgender Einschätzung: „Je nach Inszenierung [...] kann die religiöse Bedeutung des Objekts im Museum aktiviert oder ausgeschaltet werden. Das Museum kann profanierend oder zusätzlich sakralisierend wirken“ (S. 46).

<sup>615</sup> Parmentier, Michael (2001): Der Bildungswert der Dinge oder: Die Chancen des Museum [sic!], S. 46.

„Musealien [sind] nicht Zeichenträger („Semiophoren“) [...] – das ist auch jedes Verkehrsschild –, sondern selbst Träger von Bedeutung. *Nouophoren* sind sie, von gr. *nous* (Geist, Bedeutung, Sinn) und *pherein* (Tragen). Diese Objekte sind ab dem Augenblick ihrer Musealisierung zu etwas völlig Neuem geworden, sie sind nicht mehr die Alltagswirklichkeit selbst, sondern repräsentieren Sinngehalte, Ideen, Fakten, Zustände, Befindlichkeiten, Konzepte – je nachdem, mit welchem Symbolpotential sie aufgeladen wurden. Daher gehört auch alles, was im Museum und seinen Präsentationen gezeigt wird, einer Metarealität an. Wer das nicht weiß, greift völlig daneben.“<sup>616</sup>

Wird die Musealie, das museal erworbene und deponierte Ding, nun zum Exponat, also ausgestellt, möchte man Waidachers Aussagen nicht negieren, aber insistieren, dass, gerade wenn man den Ausstellungskontext als Ort sieht, wo Objekte Teil eines Kommunikationsprozesses sind, Dinge eben doch Zeichen sind, die selbst wirken können und als Zeichen interpretierbar sind.<sup>617</sup> Ebenso ist es erst die kulturabhängige Praxis ihrer Aneignung und ihres Gebrauchs (der im musealen Feld und erst recht in der Ausstellung gemeinhin ein anderer ist) der Objekte durch Subjekte, der „fragile, konkurrierende, orts- und zeitspezifisch kontextualisierte [...] Bedeutung[en]“<sup>618</sup> erzeugt. Die Museologie gibt die Exponate als Bedeutungsträger (*Nouophoren*) und Zeichenträger (*Semiophoren*) aus, die Aneignung des Besuchers ist es aber, durch den sich ihre bedeutungs- und zeichentragende Existenz erst realisiert.<sup>619</sup> Beiseits dieser Ergänzungen lassen Friedrich Waidachers Aussagen zu den Musealien eine Nähe zu den, unter Rekurs auf Geertz getroffenen Bestimmungen von *materieller Religion* als „konkrete Verkörperungen von Ideen, Verhaltensweisen, Meinungen, Sehnsüchten und Glaubensanschauungen“<sup>620</sup> erkennen. In Bezug auf *materielle Religion der Kategorie a* kann nun gefolgert werden, dass die religiösen Dinge dann nicht erst im musealen Feld

---

<sup>616</sup> Waidacher, Friedrich (2001): Grundgedanken zu einer museologieorientierten Praxis. In: *Museologie Online*, Jg. 3. Online verfügbar unter <http://www.historisches-centrum.de/m-online/01/01-02.pdf>, zuletzt geprüft am 06.08.2019, S. 84–100, Zitat S. 91 (Hervorh. im Orig.).

<sup>617</sup> Siehe auch Schärer, Martin R. (2003): *Die Ausstellung*, S. 131.

<sup>618</sup> Offe, Sabine (2003): Museale Inszenierungen von religiöser Vielfalt und öffentlicher Bildung. In: Christa (u. a.) Dommel (Hg.): *WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung; Festschrift für Jürgen Lott zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 373–385, Zitat S. 375.

<sup>619</sup> Markus Bernhardt (2006) verdeutlicht dies am Beispiel des ‚Bildes‘: „Physikalisch gesprochen ist unser Bild ja nichts weiter als eine Verteilung dunkler Konturen auf hellem Hintergrund, die als solche gar keine Bedeutung besitzen. Damit dieses physikalische Ereignis überhaupt als bedeutungstragend erkannt wird, muss das Gehirn des Empfängers die optischen Signale mit Vorwissen verknüpfen und ihnen Bedeutung verleihen“ (S. 54).

<sup>620</sup> Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung*, S. 49.

zu Bedeutungsträgern werden, sondern dies bereits in ihren ursprünglichen Verwendungszusammenhängen und ihrer gebrauchorientierten Umgebung waren.<sup>621</sup> Anzunehmen ist aber, dass sie dieses zu einem graduell divergierenden Maße waren. Wenn man als Indikator einen fehlenden praktischen Gebrauchswert geltend macht, dann scheint diese Folgerung eher auf die Kultobjekte denn auf die kultisch-rituellen Objekte zuzutreffen.<sup>622</sup> Der spezifische Sinn und Wert erwuchs in Akten religiöser Kommunikation und im situativen Umgang mit ihnen. Ihre Bedeutsamkeit liegt in ihrer mediierenden Funktion in handlungsorientierten und kommunikativen systemimmanenten Prozessen begründet, bei denen religiöse Bedeutungen aktualisiert wie generiert werden. Im Museum, deponiert und bis auf wenige Ausnahmen auch exponiert, sind sie diesen systemimmanenten Prozessen aber entzogen. Nur in einer marginalen Anzahl von Fällen unterstehen sie als De- wie Exponate weiterhin der systemimmanenten Handlungsebene.<sup>623</sup> Prämusealisiert und musealisiert sind sie hingegen weiterhin Träger von Bedeutungen, in der Regel aber nun von unterschiedlichen.

#### *Gegenstand der Analyse – kriterienbasierte Auswahl*

Welchen musealisierten systemimmanenten (religiösen) Dingen soll im Folgenden die Aufmerksamkeit gelten? Die Auswahl bemisst sich an den folgenden Kriterien:

1. Dinge, die dem Kriterium der Differenzierbarkeit Genüge tun. Es handelt sich um jene Dinge, bei denen ein differenzierbarer Zusammenhang zur materiellen Kultur hergestellt werden kann, der durch die Verortung auf der Handlungs- und/oder Bedeutungsebene einer Konkretion (also einer konkreten Religion) markiert wird.

---

<sup>621</sup> Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt auch Susanne Claußen (2009a): „Religiöse Artefakte unterscheiden sich von anderen musealisierten Gegenständen dadurch, dass sie bereits vor ihrer Musealisierung hauptsächlich ‚Semiophoren‘, Bedeutungsträger, waren“ (S. 45). An Claußens Zitat wird ebenso deutlich, dass der Begriff *Semiophor* in der Forschung ohne hinreichende Differenzierung im Sinne von Zeichenträger und/oder Bedeutungsträger benutzt wird (siehe hierzu ausführlicher: Samida, Stefanie (2014b): Semiophoren. In: Dies. (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 249–252, insb. S. 251).

<sup>622</sup> Siehe hierzu ausführlicher Kohl, Karl-Heinz (2003a): Die Macht der Dinge, S. 258.

<sup>623</sup> Zu nennen wären hier etwa auf Rekontextualisierung abzielende Ausstellungskonzeptionen, die dies durch Formen der Reritualisierung tun (siehe Teil VI, Kap. 2.6.2.2).

2. Dinge, die dem Kriterium des Belegs Genüge tun. Es handelt sich dann um jene Dinge, die nachgewiesenermaßen und beleghaft innerhalb eines religiösen Nomisierungssystems interpretiert wurden und/oder auf der Handlungsebene einer Konkretion Verwendung fanden. Indikatoren für dieses Kriterium sind etwa die Stabilisierung der religiösen Bedeutung und/oder der Verortung auf der Handlungsebene einer Konkretion durch Dokumentation während der Musealisierung oder weitergehender wissenschaftlicher Erschließung oder durch kollektive Legitimationen seitens der Systemanhänger oder der als Meinungseliten fungierenden Systempfleger einzelner Konkretionen.
3. Dinge, die dem Kriterium der Relevanz Genüge tun. Aus bildungspolitischen Erwägungen, die sich an der Identifikation epochaltypischer Schlüsselprobleme bemessen, ist die Auswahl auf die Zeugnisse der materiellen Religion der sogenannten Weltreligionen und ethnischen Religionen Afrikas, Amerikas, Asiens und Ozeaniens zu beschränken. Außer Acht bleiben die Dinge der sogenannten historischen Religionen.

Das zweite Kriterium stellt eine wichtige Einschränkung dar, die aus folgendem Grunde getätigt wurde: Prinzipiell kann, wie der differenzierbare Zusammenhang zwischen *materieller Kultur* und *materieller Religion* offenbarte, ein jedes Phänomen, ein jeder Sachverhalt wie Gegenstand religiös nomisiert werden, und in der Folge eine religiöse Bedeutung erhalten. Um überhaupt den Gegenstandsbereich einer bestimmten Konkretion Kontur zu verleihen, muss sich notgedrungen die Auswahl auf jene Musealien beschränken, bei denen es als erwiesen und belegt gilt, dass sie im Rahmen eines entsprechenden, im Kollektiv entwickelten Nomisierungssystem interpretiert wurden, das einer Konkretion entstammt, die gemeinhin als eine Religion zu gelten hat. Als Nachweis und Beleg können gelten, wenn die religiöse Bedeutung der Dinge in irgendeiner Weise im musealen Feld stabilisiert wurde; sei es erstens bei der Einpflege in museale Ordnungsschemata oder zweitens bei der Verortung innerhalb einzelner Sammlungen und Museen, die die Verbindung von Materialität und *Religion* thematisieren. Da, wie zu zeigen sein wird, die, zuge dachte und zugesprochene, religiöse Bedeutung aber nur nachrangig bei der Dokumentation als ordnungserzeugendes Kriterium fungiert, indes der Verwendungszusammenhang es ist, nach dem die (klassischen) Ordnungsschemata gliedern, muss notwendig die dokumentierte Verortung der

Dinge auf der Handlungsebene einer Konkretion als weiterer Beleg gelten. Dies heißt nicht, dass die dabei verwendeten ordnungserzeugenden Kriterien unhinterfragt bleiben sollen, dass die damit verbundenen Hierarchisierungen nicht offengelegt werden müssen oder dass die in Abhängigkeit der Meinungseliten einzelner Konkretionen dabei getroffenen Bedeutungseingrenzungen und -fixierungen einseitig als Maßstab zu verabsolutieren wären. Ebenso sollte man dem Trugschluss nicht erliegen, dass einer Sammlungsbereichsthemenbenennung, die Bezug auf einzelne Konkretionen etwa nimmt, ausschließlich Zeugnisse der materiellen Religion bereithält. In Abteilungen für islamische Kunst sind neben Zeugnissen der materiellen Religion des Islams eben auch Zeugnisse der materiellen Kultur zu finden, die aus islamisch geprägten Ländern stammen. Der geographische Raum bildet hier das Ordnungskriterium. So oder so ist mit der Entscheidung, die Gegenstandskonturierung den Museen zu überantworten, eine Engführung gegeben, die sich aus einer Diskrepanz zwischen dem tatsächlich museal gegebenen und dem museal ausgewiesenen Gegenstandsbereich ergibt. Diese Diskrepanz soll im Folgenden anhand einer exemplarischen Näherung an den Gegenstandsbereich *materieller Religion des Christentums* im prä-musealisierten und musealisierten Zustand offengelegt werden.

Legt man die Kategorie *materielle Religion* auf die Dinge an, so müsste bereits ein jedes Ding, das unabhängig seiner zeitlichen Dauer einer, in diesem Fall christlich-religiösen Nomisierung unterlag und in deren Folge eine religiöse Bedeutung erhielt, als Element der *materiellen Religion des Christentums* ausgewiesen werden. Als Gegenstand eines potentiell christlich-religiösen Nomisiertwerdens erweist sich dabei das komplette Spektrum der dinglichen Welt. Auf diesen Sachverhalt verweist auch folgender Absatz im Katechismus der Katholischen Kirche in der Fassung von 1997, der aus einem römisch-katholischen Verständnis heraus postuliert, dass „es kaum einen rechten Gebrauch der materiellen Dinge gibt, der nicht auf das Ziel ausgerichtet werden kann, den Menschen zu heiligen und Gott zu loben“<sup>624</sup>. Diese Entgrenzung in Bezug auf die Dingwelt mag in ebenderselben Weise in der gegenwärtigen westlichen Welt immer noch zutreffen, in der die christliche Religion zur Sinnalternative marginalisiert

---

<sup>624</sup> Katholische Kirche (Hg.) (1997): Katechismus der Katholischen Kirche. In: Internetseite des Heiligen Stuhls. Online verfügbar unter [http://www.vatican.va/archive/DEU0035/\\_P5E.HTM](http://www.vatican.va/archive/DEU0035/_P5E.HTM), zuletzt geprüft am 22.08.2019, 2. Teil, 2. Abschn., 4. Kap., Art. 8, Abs. 1670.

wurde, wie sie etwa in der mittelalterlichen Lebenswelt zutraf, in der sie das Sinnesfundament bildete. Von vielen musealisierten Dingen wird man heutzutage aber nicht mehr wissen, dass sie Gegenstand eines flüchtigen oder überdauernden spezifischen christlich-religiösen Nomisiertwerdens waren. Wenn z. B. Sinngebungen und Wertattributionen auf der Subjektebene verblieben, das eigene Ich nicht überstiegen, nicht Gegenstand intersubjektiver, tradierender Kommunikation waren, wird diese Bedeutungsschicht dann auch im Prozess der Musealisierung unbeachtet geblieben sein. Nur wo einstige Funktionen und Bedeutungen gesichert wurden, wo also spezifische Tradierungszusammenhänge bestehen, wird sich eine materielle Religion des Christentums im Museum als solche zu erkennen geben. In diesen Tradierungszusammenhängen spiegelt sich Kürzeder zufolge wiederum ein Spannungsfeld zwischen kirchlich-intentionaler Bedeutungseingrenzung und -fixierung auf der einen und kontextbedingter, optionaler Bedeutungserweiterung und -veränderung der Systemanhänger auf der anderen.<sup>625</sup> Dies ist etwa der Fall bei Kultobjekten, kultisch-rituellen Gegenständen und Kultrequisiten, die überwiegend in Kultstätten, -plätzen und -bauten<sup>626</sup> Verwendung fanden. Das Glaubenskonzept der Laien und das Glaubenskonzept der Systempfleger standen und stehen selten in kompletter Deckung. Folgt man nun den Deutungsmonopolen der Systempfleger, dann ergibt sich das Bild einer aus der Innenperspektive formulierten Kanonisierung der materiellen Religion des Christentums, die ihren Ausdruck etwa im Jahr 2010 erschienen Lexikon für kirchliches Kunstgut findet.<sup>627</sup> Aufgelistet und kategorisiert nach Funktions- und Bedeutungsgruppen und zu Objektgruppen zusammengefasst, finden dort all jene Dinge Verortung, die sich im Besitz kirchlicher Träger und Einrichtungen befanden oder befinden, also kirchliches Kunst- und Kulturgut, wie z. B. Werke der Architektur, der Malerei, der Bildhauerei, Ausstattungsgegenstände, Kirchengewänder, liturgische Gewänder und Musikinstrumente. Verlässt man nun die Kultstätten, -plätze und -bauten, bilden Dinge, die die Meinungseliten wertend und hierarchisierend als Elemente der Volksfrömmigkeit<sup>628</sup> und des Brauchtums bestimmen, eine weitere Teilmenge der materiellen Religion des Christentums.

---

<sup>625</sup> Vgl. Kürzeder, Christoph (2005): Als die Dinge heilig waren, S. 26.

<sup>626</sup> Die Kultstätten, -plätze und -bauten selbst wären ebenso dazuzurechnen. Sie bilden aber als Entitäten eine marginale Größe in der Museumslandschaft.

<sup>627</sup> Siehe Arbeitskreis für Inventarisierung und Pflege des kirchlichen Kunstgutes (Hg.) (2010): Lexikon für kirchliches Kunstgut. Unter Mitarbeit von Xaver Luderböck. 1. Aufl. Regensburg: Schnell & Steiner.

<sup>628</sup> Dem Volkskundler Wolfgang Brückner (2009, S. 25–40) nach wäre der schwierige und vorbesetzte Begriff *Volksfrömmigkeit* dann besser durch den Begriff der *praxis pietatis* zu ersetzen.

Dem römisch-katholischen Verständnis nach wären diese teilweise dem (Sach-)Sakramentalienwesen oder seiner Fortführung in Form von Devotionalien zuzuordnen. Generell sind all jene Dinge unter die Menge *materielle Religion des Christentums* zu subsummieren, die benediziert wurden, also einerseits durch Segnungen den Schutz Gottes unterstellt oder andererseits durch Weihen in seinen Dienst gestellt wurden. Die Kanonisierung benedizierter Dinge variierte über die Jahrhunderte. Im römisch-katholischen Bereich bedeutete das Zweite Vatikanische Konzil einen quantitativen Einschnitt. Insbesondere mit den in Mittelalter und Barock inflationär betriebenen Realbenediktionen potenziert sich hier die Anzahl jener Dinge, die der materiellen Religion des Christentums zuzurechnen wären (vorbehaltlich der Tatsache, dass im Einzelfall aber oftmals der Nachweis und Beleg nicht zu erbringen sein wird). Der Theologe Christian Eyslein gewährt einen Einblick aus der Vogelperspektive auf die benedizierten Dinge des Mittelalters, der an dieser Stelle nur ausschnittsweise wiedergegeben werden kann:

„Zahlreiche Weihen gruppierten sich um bestimmte Christus- und Marienfeste im Kirchenjahr. An Epiphanie benedizierte man neben der feierlichen Wasserweihe („Dreikönigswasser“) Gold, Weihrauch und Myrrhen in Anlehnung an Mt 2. [...] An Tagen wie Mariä Lichtmeß (2. Februar) oder St. Blasius machten sich verschiedene Arten von Kerzensegnungen fest, die ursprünglich die Wirkung von Prozessionen sichern, bald aber mächtigste Hilfen in Gefahr und beim Sterben bringen sollten. Die Blasiuskerzen etwa galten als Hilfe gegen Halskrankheiten. Andere Weihen gruppieren sich um den Osterfestkreis. Aus der Aschebestreuung als Bußzeichen wurde die Segnung der Asche als Trägerin besonderer Gnaden. Auch Spiegel weihte man gebietsweise an diesem Tag. [...] Ebenfalls zu weihen waren neue Brunnen, deren Wasser dadurch heilkräftig und schützend werden sollte, und auch durch Tiere verunreinigte Brunnen. Ehemals heidnische Gefäße wurden geweiht und ebenso viele Dinge des beruflichen Lebens: hier entstehen mit dem Übergang zur gewerblichen Wirtschaft immer neue Benediktionen, so für Kalk- und Ziegelöfen. Benediktionen gelten auch den verschiedensten Anlässen und Verrichtungen im klösterlichen Leben. Sonntäglich wurden die Räume gesegnet, ebenso aber auch die Gegenstände der Körperpflege und der Bibliothek. Eine gewichtige Rolle im Volksglauben spielt die Segnung der Natur. [...] Ebenso hat sich die Kirche mit heidnischen Wetterzaubern auseinanderzusetzen, die durch die scholastische Dämonologie Hexen zugeordnet werden. Antidämonische heidnische Bräuche wie das Vertreiben durch Lärm werden rezipiert und benedizierten



Gegenständen wie Kirchenglocken eine gewitterabwendende Kraft beigemessen. Salz- und Wassereorzismen zur Blitzabwehr werden durchgeführt, Wetterdämonen mit Kreuzeszeichen beschworen, die Eucharistie den Wolken entgegengehalten, ja sogar geweihte Pfeile in sie geschossen. [...] Von Benediktionen umgeben war auch der Lebensbereich von Ehe, Mutter und Kind. Brautgemach, Haus und Tisch wurden gesegnet, später das Ehebett geräuchert, um Unfruchtbarkeit durch Verhexung und dämonischen Einfluß zu vermeiden. [...] Wundertätige Briefe sollten auf Reisen schützen, kirchliche Geleitbriefe, geweihte Pilgerstäbe und -taschen gab man Pilgern mit auf den Weg. Doch auch die bei sogenannten Gottesurteilen verwendeten Foltergegenstände waren gesegnet [...]. Natürlich suchte man auch gegen Krankheiten mit zahlreichen Benediktionen anzugehen. [...] Man griff zu Beschwörungen und Inkantationen, trug Amulette mit Evangelienbüchern bzw. biblischen und auch heidnischen Sprüchen, hoffte auf geweihte Lebensmittel, segnete Spiegel gegen Augenleiden und anderes mehr.<sup>629</sup>

Man könnte der mittelalterlichen Realbenediktion, wie an diesen Beispielen ersichtlich wurde, durchaus eine Entmaterialisierung der dinglichen Welt vorhalten. „Alles, was der religiös denkende Mensch aus Gottes Hand entgegennimmt und von den menschlichen Bedingtheiten bedroht weiß“<sup>630</sup>, konnte zum Segensobjekt werden, wie Josef Andreas Jungmann konstatiert. Eindrücklich zeigt sich an Eyseleins Zitat auch, wie sich die Segenshandlungen mit einer überdauernden Wirkmächtigkeit der Dinge selbst verbanden. Bei vielen der musealisierten Dinge wird das Museum diesen Umstand nicht erfasst haben.

Schließlich sind all jene Dinge als Elemente der Menge *materielle Religion des Christentums* zu fassen, die der „lebensweltlich praktizierten Religion“<sup>631</sup> entstammen, aber weder benediziert noch durch Lehrmeinungen sanktioniert sind. Es sind die Dinge, die die Divergenz von Konzepten der Systempfleger und Laienkonzepten, von *theoretisch gedachter* wie *institutionell manifester und tatsächlich gelebter christlicher Religion*

---

<sup>629</sup> Eyselein, Christian (1993): Segnet Gott, was Menschen schaffen? Kirchliche Einweihungshandlungen im Bereich des öffentlichen Lebens. Stuttgart: Calwer Verlag (Calwer theologische Monographien, Reihe C: Praktische Theologie und Missionswissenschaft, Bd. 20), S. 111–115.

<sup>630</sup> Jungmann, Josef Andreas (1960): Symbolik der katholischen Kirche. Mit Anh.: Symbolik des katholischen Kirchengebäudes/von Ekkart Sauser. Stuttgart: Hiersemann (Symbolik der Religionen, Bd. 6), S. 36 (zit. n. Eyselein 1993, S. 110 (Fußnote 161)).

<sup>631</sup> Erne, Thomas (2007): Phänomenologie des Rhetorischen und gelebte Religion. Perspektiven für die Praktische Theologie. In: Ingolf U. Dalferth und Philipp Stoellger (Hg.): Hermeneutik der Religion. Tübingen: J. C. B. Mohr (Religion in philosophy and theology, Bd. 27), S. 231–252, Zitat S. 232.

vergangener Jahrhunderte konstituieren; also jene Dinge, die institutionell eben nicht von Belang sind. Wenn die religiösen Bedeutungen und/oder der religiöse Gebrauch museal stabilisiert wurden, so setzt sich diese Divergenz gemeinhin in deren musealen Klassifizierung fort, indem diese Dinge jenseits sanktionierter Kirchlichkeit z. B. anachronistisch den Bereichen Aber- oder Volksglauben zugerechnet werden. Die eingangs getroffene Entscheidung, nur jene religiösen Dinge zum Gegenstand der Analyse zu machen, deren religiösen Bedeutungen und/oder der religiöse Gebrauch museal stabilisiert wurden, darf folglich nicht bedeuten, sich dem Bedeutungs- und Gebrauchsmöglichen all jener Musealien zu verschließen, deren einstige religiöse Bedeutung und dessen einstiger religiöser Gebrauch museal (noch) nicht erfasst wurden.

Der aus der dokumentierten Verortung auf der Bedeutungs- und/oder Handlungsebene resultierende Status der Dinge als *religiös* kann innerhalb der Ausstellung manifest (z. B. *materielle Religion* als Zeugnis von *Religion(en)* in Religionsmuseen) oder latent (z. B. *materielle Religion* als Kunst in kunstgeschichtlichen Museen und Kultur in ethnographischen Museen) sein.

Selbst wenn die Verortung und Einordnung innerhalb der Museumslandschaft Bedeutungen aussortiert, die Inszenierung eine Auswahl an Bedeutungsmöglichkeiten vorgibt und sie so zum Bedeutungslenker wird, ist es, das ist bereits an dieser Stelle festzuhalten, der Besucher, der, zumindest in einer zuzubilligenden Potentialität, entscheiden wird, welche Bedeutung er aktualisiert wie generiert. Vorwissen, Kenntnisse und Vernetzungsstrategien haben hierauf Einfluss ebenso wie dessen Intention.

Das bedeutet auch, wie der Religionswissenschaftler Peter J. Bräunlein richtig feststellt, dass die materielle Religion im Museum weiter als Mediator und nicht nur als Bedeutungsträger fungieren kann, nämlich dann, wenn bereits ein Besucher beim Betrachten eines religiösen musealisierten Dings nicht nach Information, sondern Erleuchtung sucht.<sup>632</sup> Wenn er durch den Dingbeschau nicht informiert, sondern ergriffen werden möchte. Ein Ergriffenwerden in jener Tiefendimension, wo religiöse auf ästhetische Erfahrung in der Unmittelbarkeit des auratisch aufgeladenen Dings für ihn zu treffen scheinen.

---

<sup>632</sup> Vgl. Bräunlein, Peter J. (2008): *Ausstellungen und Museen*, S. 162–176, insb. S. 172.

Nachdem die Grundgesamtheit derjenigen Dinge näherungsweise beschrieben wurde, die den Gegenstand der weiteren Analyse bilden, ist nun den beobachtbaren Schritten systematisch nachzugehen, den diese Dinge im Zuge der Musealisierung durchlaufen. Nicht nur dem Prozess, der sich durch den Erwerb der Dinge, deren Einordnung in museale Ordnungsschemata, deren Lagerung, Konservierung und Restauration auszeichnet, sondern auch dem vorläufigen Endpunkt des Prozesses, markiert durch Exposition und Inszenierung, gilt das Interesse. Der Mannigfaltigkeit von Musealisierungsvorgängen kann eine solch geartete Darstellung sicherlich nicht ausreichend Rechnung tragen. Die Darstellung vermag nur einen schemenhaften und notwendig verkürzten Einblick in jene Schritte zu gewähren. Den bislang unhinterfragten Begriff *Musealisierung* gilt es zudem eingangs zu erörtern.

## 1. Vom Musealisieren

Unterschiedliche Ansätze verleihen dem Begriff der Musealisierung aus unterschiedlichen Perspektiven Kontur. Zentral scheint aber bei allem die Unterscheidung zwischen der Beschreibung eines spezifischen prozesshaften Geschehens, das damit benannt wird, und der Motive, die dieses anstoßen und leiten. Grundsätzlich stellt Musealisierung „ein[en] Vorgang, ein Geschehen, eine zeitlich mehr oder weniger ausgedehnte Handlungsweise“<sup>633</sup> dar, die immer zugleich auf die Zustände verweist, die sie hervorbringt. Erst unter Einbezug der handlungsleitenden Motive erfährt die Verwendung des Neologismus aber ihre Berechtigung, indem sie in des Menschen zu eigen seiender Tätigkeiten, genauer gesagt in der Verknüpfung bestimmter Tätigkeiten wie des Sammelns, Bewahrens, Erforschens, Präsentierens und Vermittelns, ein (post-)modernes „Zeitphänomen“<sup>634</sup> und „Zeit-Syndrom“<sup>635</sup> zu erkennen scheint. Die Eigenart dieses ‚Trends‘ liegt auch darin begründet, dass er „die Institution, nach der er benannt ist, hinter sich gelassen hat“<sup>636</sup>. Musealisierung stellt sich der Kunst- und Museumspädagogin Eva Sturm zufolge dann als Umgangsform von Subjekten mit Objekten dar, die

---

<sup>633</sup> Sturm, Eva (1991): *Konservierte Welt. Museum und Musealisierung*. Berlin: Reimer, S. 12.

<sup>634</sup> Zacharias, Wolfgang (1990): *Zeitphänomen Musealisierung. Zur Einführung*. In: Ders. (Hg.): *Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung*. 1. Aufl. Essen: Klartext (Edition Hermes, Bd. 1), S. 9–30.

<sup>635</sup> Sturm, Eva (1991): *Konservierte Welt*, S. 14.

<sup>636</sup> Korff, Gottfried (1990b): *Aporien der Musealisierung. Notizen zu einem Trend, der die Institution, nach der er benannt ist, hinter sich gelassen hat*. In: Wolfgang Zacharias (Hg.): *Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung*. 1. Aufl. Essen: Klartext (Edition Hermes, Bd. 1), S. 57–71, Zitat S. 57.

sich auf weit mehr als den architektonischen Raum Museum beschränkt.<sup>637</sup> Diese Umgangsform bringt erstens eine Kontextveränderung oder Entkontextualisierung, meist durch Entfunktionalisierung und/oder einen Deklarationsakt des Objekts, mit sich. Zweitens inkludiert diese Umgangsform ein Einfügen des Objekts in einen neuen Kontext, einhergehend mit einer Entzeitlichung und meist auch Enträumlichung des Objekts und drittens ein neues Subjekt-Objekt-Verhältnis.<sup>638</sup> In dieser Umgangsform kristallisiert sich, um es mit Friedrich Waidacher zu sagen, „eine spezifisch *erkennende* und *wertende* Beziehung des Menschen zur Wirklichkeit“, innerhalb derer der Mensch ausgewählte Gegenstände als Zeugnisse bestimmter Sachverhalte für so wichtig erachtet, dass er sie unbegrenzt bewahren und der Gesellschaft vermitteln will.<sup>639</sup> Den Stellenwert bestimmter Dinge als *Nouophoren* zu erkennen, folglich zwischen dem, was Ding bleiben soll, und dem, was zur Musealie werden soll, zu scheiden, ist dann Proprium dieser Umgangsform. Waidachers Aussage legt ferner den Gedanken nahe, dass in der Spezifik der Wahrnehmung dieser Wirklichkeit die handlungsleitenden Motive zu finden sind. Mit Vertrautheitsschwund, mit Traditions- und Identitätsverlust der Individuen können sie benannt werden. Hier erwächst die Funktion der Musealisierung, dem Individuum kompensatives Mittel zu sein, um den Herausforderung der Moderne zu trotzen. In der Vergangenheitsvergegenwärtigung und Zukunftssicherung liegt ihr identitätsstabilisierendes, des Menschen seiner selbst vergewisserndes und sinnstiftendes Potential begründet, das dem fortschrittsverdrossenen und verlorenen Individuum dann therapeutisches und remedierendes Mittel zugleich sein kann. Fortschreitende Entnatürlichung und tendenzielle Enthistorisierung der Umwelt sind dessen Nebenwirkungen.<sup>640</sup> Es lassen sich gewiss weitere Erklärungen für dieses Zeitphänomen finden, die auch heute noch handlungsleitend sein können. In dessen Anfängen waren es Gründe des Prestiges und sozialer Distinktion, die zum Sammeln und Bewahren führten. Man denke an die fürstlichen Sammlungen, aus denen viele der modernen Museen und Bibliotheken hervorgingen. Später traten Gründe des Verstehenwollens

---

<sup>637</sup> Vgl. Sturm, Eva (1990): Museifizierung und Realitätsverlust. In: Wolfgang Zacharias (Hg.): Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. 1. Aufl. Essen: Klartext (Edition Hermes, Bd. 1), S. 99–114, hier S. 99.

<sup>638</sup> Vgl. Sturm, Eva (1991): Konservierte Welt, S. 104.

<sup>639</sup> Waidacher, Friedrich (2001): Grundgedanken zu einer museologieorientierten Praxis, S. 87 (Hervorh. im Orig.).

<sup>640</sup> Siehe ausführlicher hierzu: Zacharias, Wolfgang (1990): Zeitphänomen Musealisierung. Zur Einführung, insb. S. 10–11 und Sturm, Eva (1991): Konservierte Welt, S. 23–66.

der eigenen nationalen, regionalen, geistigen und sozialen Eigenart hinzu.<sup>641</sup> Die Spezifik des Eigenen profilierte sich in Formen der geschichtlichen Rückbesinnung ebenso wie in Vergleichen mit der Außenwelt. In evolutionistischen Theorien war jene Grundlage gegeben, dem Eigenen im Kontrast zum Fremden vorteilhaft Gestalt zu verleihen. Musealisierung erwies (und erweist) sich dann ebenso als machtgeladener Prozess, in der der Wille zur Abgrenzung des Eigenen bei gleichzeitiger Aneignung des Fremden Wissens- und Deutungsmonopole von überdauernder Gestalt hervorbrachte.<sup>642</sup> Beiseits dieser Motive ist Musealisierung immer auch Deutung: Kraft der Wirklichkeitsanschauung, die sie leitet, und kraft der bewussten Selektion aus der Welt der Dinge, die ihr grundliegt.<sup>643</sup> Die Deutungen bewegen sich dabei innerhalb bestimmter, sie rahmender Deutungssysteme bzw. Weltbilder, die die Wirklichkeit nomisieren. In der Deutung offenbart sich nun die spezifisch erkennende und wertende Definition, Relationierung und Bewertung der Wirklichkeit, die sich von ihrer Rahmung im seltensten Fall löst. Das heißt auch, dass der Vorgang der Deutung der Bedeutung seitens des deutenden Musealisten auf den Vorgang der Deutung der Bedeutung des Dings einwirkt. Diese, erst aus der Interdependenz beider Vorgänge resultierende Relevanz ist dann weit mehr ein wertendes, weil bewertendes und erkennendes Unterfangen. Deutungen innerhalb des Musealisierens sind dann stets nicht nur Sach-, sondern auch Werturteile. Beim Erwerb von größtenteils im 17. bis 20. Jahrhundert erworbenen Ethnographica, die auch heute noch in völkerkundlichen Museen verwahrt werden, lässt sich dieser Sachverhalt besonders gut ersehen. In einem von verblässenden christlich-theologischen und erstarkenden evolutionistischen und/oder exotistischen Denkfiguren geleiteten Musealisieren bemaß sich die Deutung der Bedeutung des Dings am Nachweis und Beleg, den es über die Herkunftsgesellschaft abzugeben vermochte. Das musealisierte Ding fremder Provenienz wurde in den Dienst genommen, um von der Unkultur, Barbarei und Rückständigkeit der (oftmals mit dem Prädikat des romantisch verklärten Wilden belegten) Herkunftsgesellschaft zu zeugen. Bildete das westliche Kunstverständnis das Primat der Deutung, so wurde im Ding fremder Provenienz die

---

<sup>641</sup> Siehe Sellin, Volker (2008): Einführung in die Geschichtswissenschaft. Erw. Neuausg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 54–69 (Kap. 4 *Archive, Bibliotheken und Museen*), insb. S. 61.

<sup>642</sup> Das stellt auch Bräunlein (2004a, S. 28) heraus.

<sup>643</sup> Darauf verweist auch Waidacher (2005, S. 50).

menschliche Uranfänglichkeit künstlerischer Schaffenskraft erblickt. Von einer evolutionistischen Warte erfolgte so vielfach das In-Eins-Setzen des Standes der Kultur und ihrer materiellen Kultur. Von einer christlich-theologischen Warte erfolgte so teilweise die Umdeutung der nicht verstandenen materiellen Kultur zur materiellen Religion. Damit ist eine wichtige Einsicht gewonnen. Deutungen, nicht nur innerhalb der Vorgänge des Musealisierens, unterliegen den Dikta und Dogmen ihrer Zeit. Die museale Sicht auf die Dinge spiegelt folglich die jeweilige zeitgebundene weltbildgeprägte Anschauung der Wirklichkeit.

Dass diese auch gegenwärtig nicht nur durch Kontinuitäten besticht, sondern dem steten Wandel unterliegt, lässt sich gleichsam an der Institution Museum ersehen.

Der Wandel der Museen wurde hier zum einen angestoßen durch die zahlreichen *turns* in den Sozial- und Geisteswissenschaften und zum anderen, wenngleich damit verbunden, durch Kritik an der Institution.<sup>644</sup> Diese Kritik ist Herrschaftskritik, ist Ideologiekritik. Sie wendet sich gegen ein als logozentristisch und eurozentristisch gebrandmarktes (altes/traditionelles, „weiße[s]/westliche[s]“<sup>645</sup>) Museumsverständnis, dem ein neues/alternatives entgegengestellt wird.<sup>646</sup> Dieses beschreibt die Philosophin Bernadette Collenberg-Plotnikov kontrastierend wie folgt:

---

<sup>644</sup> Auf eine zunehmende Ökonomisierung der Institution, die ihren Wandel ebenso bedingt, kann an dieser Stelle nur verwiesen werden. Der Soziologe Volker Kirchberg (2005) umreißt ihn auf einer gesellschaftlichen Ebene wie folgt: „Der Wandel der Museen in Deutschland ist Bestandteil einer weitreichenden gesellschaftlichen Entwicklung, bei der das traditionelle Selbstverständnis nicht nur von Museen ins Wanken gerät und durch neue kooperative Identitäten nach innen und neue gesellschaftliche Funktionen nach außen ersetzt wird. [...] Die Identität des Museums ändert sich. Der Anerkennungsanspruch des Bildungsbürgertums, die Schutzzone der aufklärerischen Tradition einer erzieherisch wirkenden und moralisch vorbildlichen Kultur wird zurückgedrängt zugunsten einer Anerkennungskonkurrenz nicht nur mit anderen Kulturstätten, sondern mit anderen Freizeiteinrichtungen – Mega-Malls, Multiplexkino und Vergnügungsparks bis hin zu Einkaufen und Unterhaltung kombinierenden Urban Entertainment Centers. Der Identitätswandel der Museen, die gesellschaftliche Abwertung elitärer Kulturformen (De-Universalisierung) und die Einführung neuer universalistischer Symbolsysteme ist ein Konflikt, der die an Museen Tätigen und an ihnen Interessierten zu deutlichen Meinungsäußerungen veranlasst“ (S. 50). In Bezug auf eine Ökonomisierung der Institution fallen diese unter Schlagworte wie ‚Popularisierungsdilemma‘ oder ‚McDonaldisierung‘. Umrissen sind damit die Problemhorizonte einer ökonomischen Erwägungen folgenden Besucherorientierung des Museums, das sich korrespondierend zum Wandel seines Trägers, der Gesellschaft, ihm anzupassen sucht.

<sup>645</sup> Greve, Anna (2011): Museum und Politik – Allianzen und Konflikte. Einführende Gedanken zu einer schwerwiegenden Beziehung. In: Dies. (Hg.): Museum und Politik – Allianzen und Konflikte. 1. Aufl. Göttingen: V & R Unipress (Kunst und Politik, Bd. 13), S. 7–18, Zitat S. 13 (Hervorh. im Orig.).

<sup>646</sup> Siehe auch Collenberg-Plotnikov, Bernadette (2018): Für eine Philosophie des Museums. In: Dies. (Hg.): Das Museum als Provokation der Philosophie. Beiträge zu einer aktuellen Debatte. 1. Aufl. Bielefeld: Transcript Verlag (Edition Museum, Bd. 27), S. 63–85, hier S. 67.

„In diesem ‚neuen‘ Verständnis gilt das Museum nicht länger als quasi interesseloses Medium der Wissenschaft, das die mehr oder weniger chaotischen empirischen Daten und Fakten vernünftigen Prinzipien unterwirft, um so der Kunst-, Natur- oder Technikgeschichte westlichen Zuschnitts ihr Material zu bewahren, ihre Erträge zu dokumentieren und diese für die Öffentlichkeit – genauer: das ‚Bildungsbürgertum‘ als die zentrale Zielgruppe – zu präsentieren. Das Museum erscheint nun vielmehr – im Zeichen von Postkolonialismus, Gendertheorie und Ideologiekritik – als ein Komplex von vielfältigen, durchaus heterogenen Interessen, die es aufzudecken, und von diskontinuierlichen Geschichten, die es für ein heterogenes Publikum zu erzählen gilt: Was im Museum gezeigt wird, wird nicht mehr als Objektivierung *der* Wahrheit bzw. *der* Geschichte, sondern als ‚Konstrukt‘ aus multiplen Wahrheiten und Geschichten angesehen. Es geht nicht mehr um die Stiftung von Identität, sondern, wenn überhaupt, dann um die Repräsentation von Identitäten.“<sup>647</sup>

Mit dem neuen Selbstverständnis gehen funktionale Neubewertungen einher: Nicht „Identitätsfabrik“<sup>648</sup>, Kompensationsstätte für den erlebten Vertrautheitsschwund in der (Post-)Moderne soll das Museum mehr sein, sondern, zum einen, Ort gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. So verstanden, konzipiert eine neue/alternative Museologie das Museum als „republikanisches Forum“ „der argumentativen Auseinandersetzung“, als „eine außerparlamentarische Arena der öffentlichen Selbstverständigung“ und als „moderne Agora“.<sup>649</sup> Noch fehlt es aber dafür an den entsprechenden museumsseitigen Voraussetzungen. Bestrebungen, diese zu schaffen, werden gemeinhin unter ‚Demokratisierung des Museums‘ verbucht. Ausgesagt wird damit, dass es sich beim Museum um keine demokratisch verfasste Einrichtung handelt, indes um eine soziale Ungleichheit stabilisierende wie produzierende, machtgeladene Institution, die „Herrschaftsstrategien verbrämt, um sie eingängiger zu machen.“<sup>650</sup> Diese als „elitär oder ausschließend oder beides [zu] ‚entlarven‘“<sup>651</sup>, in Form der Offenlegung der musealen Wissens-, Deutungs- und Repräsentationsmonopole, ist dann ein Baustein im Demokratisierungsprozess, „maximale Demokratisierung des Zugangs und [...] eine

---

<sup>647</sup> Collenberg-Plotnikov, Bernadette (2018): Für eine Philosophie des Museums, S. 67 (Hervorh. im Orig.).

<sup>648</sup> Korff, Gottfried (1990a): Das historische Museum. Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verl.

<sup>649</sup> Parmentier, Michael (2008): Agora, Zitate S. 1, S. 2 und S. 7.

<sup>650</sup> Collenberg-Plotnikov, Bernadette (2018): Für eine Philosophie des Museums, S. 70. Gemeint ist hier die Herrschaft des Kapitals.

<sup>651</sup> Tomann, Juliane (2017): Geschichtskultur im Strukturwandel. Öffentliche Geschichte in Katowice nach 1989. Berlin: De Gruyter (Europas Osten im 20. Jahrhundert, Bd. 6), S. 106.

zumindest partielle Partizipation der Bevölkerung an der Sammlungspolitik, der Wahl der Themen und der Gestaltung der Ausstellung<sup>652</sup> sind weitere. Die Ausstellungspraxis leistet hier ihren Beitrag, wenn sie sich partizipatorisch gibt, was die Mitgestaltung der Ausstellung betrifft, evidenzkritisch gibt, was die behandelten Themen betrifft, kontextualisierend, was die Präsentationform betrifft, konstruktivistisch, was die Art und Weise der Vermittlung und Aneignung betrifft, und transparent machend, was die zugrundeliegenden Intentionen betrifft. Zum anderen entwirft diese neue als kritisch zu fassende Museologie das Museum als „Schule des Befremdens“<sup>653</sup>, indem es die Institution als „Ort der *Selbstvergewisserung* im Eigenen“<sup>654</sup> aufgibt, indes zum Ort der Irritation im Eigenen und Reflexion des Eigenen erhebt.<sup>655</sup> Auch dieser Entwurf stellt sich in Dienste dieser auf Egalitarismus abzielenden Neuausrichtung. In der Ausstellungspraxis avanciert dabei Dekonstruktion zum probaten Mittel erster Wahl, um Herrschafts- und Ideologiekritik zu betreiben.

Zwischen musealen Kontinuitäten und musealem Wandel vollziehen sich nun die einzelnen Schritte, die das religiöse Ding bei seiner Musealisierung durchläuft. Diese sind im Folgenden darzulegen.

## **2. Beobachtbare Schritte im Prozess der Musealisierung**

Die Darstellung beschränkt sich auf die historisch gewachsene Institution Museum. Es erscheint sinnvoll, sich diesem stufenhaften Geschehen in einem ersten Schritt in seiner allgemeinen Form anzunähern. Bereits die allgemeine Nachzeichnung der einzelnen Schritte lässt den Gegenstandsbereich *materielle Religion* indes nicht unberücksichtigt. Die *differentia specifica* kann einen zu anderen musealisierten Dingen veränderten musealen Umgang mit sich bringen, der im Erwerb, im Deponieren und im Exponieren seinen Ausdruck findet. Das religiöse Ding wurde im Rahmen eines be-

---

<sup>652</sup> Parmentier, Michael (2008): *Agora*, S. 9. Was hier unter Demokratisierung verbucht wird, lässt sich auch anders bewerten. Anna Greve (2011) tut es wie folgt: „Die derzeitige Tendenz, auf ein vielfältiges Publikum einzugehen, wird von den Museen als Demokratisierung verstanden, könnte aber auch im Habermas’schen Sinne als Zielgruppen-Kolonialismus interpretiert werden“ (S. 9). Der Institution ginge es demnach nicht um Beseitigung von Machtsymmetrien, sondern um die Existenzsicherung der Institution durch kollektive Legitimation.

<sup>653</sup> Sloterdijk, Peter (2007): *Museum – Schule des Befremdens*. In: Ders. und Peter Weibel (Hg.): *Der ästhetische Imperativ*. Schriften zur Kunst. 2. Aufl. Hamburg: Philo & Philo Fine Arts (Fundus-Bücher, Bd. 166), S. 354–370.

<sup>654</sup> Bräunlein, Peter J. (2008): *Ausstellungen und Museen*, S. 171 (Hervorh. im Orig.).

<sup>655</sup> So etwa von Bräunlein (2008, insb. S. 164–171) intendiert.



stimmten Nomisierungssystem interpretiert. In diesem Akt erhält es einen bestimmten Sinn und Wert. Diese Spezifik einer Verbindung von Sinn und Wert des Dings als Teil der materiellen Religion ist es, der museal Beachtung geschenkt werden kann, aber notwendig nicht muss, die umgangsbeeinflussend wirken kann, aber nicht muss. Die Differenz im museal-institutionellen Umgang ergibt sich aber weit weniger aus der religiösen Bedeutung der materiellen Religion an sich, sondern vielmehr aus der sich davon ableitenden wie geltend gemachten Signifikanz für bestimmte Kollektive, die zunehmend Beachtung findet (siehe ICOM-Statuten<sup>656</sup>). Es sind dann mit Sinn und Wert einhergehende Bedeutsamkeit und daraus erwachsender Stellenwert der materiellen Religion für bestimmte, noch existierende Kollektive, die sich auf den musealen Umgang auswirken können.

Den folgenden Darstellungen werden immer dann Schwerpunktsetzungen auf die Zeugnisse der materiellen Religion im Allgemeinen erfolgen, wenn ihr eigentümlicher Unterschied zur übergeordneten Kategorie *materielle Kultur* wirksam wird. Als wichtige Einschränkung ist im Folgenden zudem ein engeres Wortsinnverständnis des Begriffes ‚Musealisierung‘ vorauszusetzen. Gemeint sind dann jene Dinge, deren Weg, auch wenn dies einer des Umweges war, sie in die historisch gewachsene Institution Museum geführt hat.

### **2.1 Die prä-museale(n) Geschichte(n) von materieller Religion**

Die Geschichte seiner Musealisierung stellt nur einen, in der Regel aber finalen Abschnitt in der Gesamtgeschichte des Dings dar.

In Bezug auf die musealisierten Zeugnissen der materiellen Religion mag dieser Befund nicht uneingeschränkt zutreffen.

So werden, in quantitativ zwar nicht bedeutsamer Weise, musealisierte religiöse Dinge ihrer pragmatischen (Erst-)Umgebung temporär, teils auch zyklisch, etwa in Diözesanmuseen, wieder zugeführt.<sup>657</sup> Die Musealisierung ist in diesen Fällen ‚keine Einbahnstraße‘. Das Itinerar beginnt auch in diesen Fällen aber mit seiner Einbindung in die

---

<sup>656</sup> Siehe ICOM (2010): Ethische Richtlinien für Museen von ICOM. Überarb. 2. Aufl. der dt. Version. Zürich: ICOM Schweiz – Internationaler Museumsrat, §§ 2.5, 3.7 und 4.3.

<sup>657</sup> Der Direktor des Erzbischöflichen des Diözesanmuseums Paderborn Christoph Stiegemann (2010) hält in diesem Zusammenhang fest: „[I]n den kirchlichen Museen [sind] die Werke der Schatzkunst auch häufig keine rei-

Lebenswelt des Menschen. Menschliche Wahrnehmung oder dessen absichtsvolles Tun markieren den Anfangspunkt seiner Einbindung. Es wird nun eingebunden in ein Umfeld, in dem zugewiesene Funktionen und Bedeutungen dessen Gebrauch und Umgang bestimmen. Dieser pragmatischen (Erst-)Umgebung kann es entzogen werden, wenn es in andere Kontexte überführt oder etwa zerstört wird. Wenn nichts mehr vom Ding zeugt, endet seine ‚Biographie‘; mit der Überführung in andere Kontexte ist es Gegenstand weiterer differenzieller Bedeutungsgebungen, die weder kongruent noch konsistent zu den Mensch-Ding-relationalen Bedeutungsgefügen seiner Erstumgebung sein müssen. Dieser Sachverhalt kann eingängig anhand des folgenden Beispiels illustriert werden: Im Zuge der steten Entkirchlichung und des einhergehenden Mitgliederchwunds in den Niederlanden sehen sich viele Kathedralen, Klöster, Kirchen und kirchliche Einrichtungen veranlasst, ihren ‚Betrieb‘ einzustellen und das darin enthaltene Inventar zu veräußern. Dezidiert in Bezug auf die damit freigesetzten Zeugnisse der materiellen Religion des Christentums bedeutet dies in der Regel, dass sie ihrer pragmatischen Umgebung entzogen und Teil des Güterstroms im Wirtschaftskreislauf werden. Sogenannte Reliquienhändler kaufen nun die Bestände auf und veräußern diese weiter. Die Konsumenten entscheiden nun darüber, welche Bedeutungen sie in ihren (neuen) Kontexten erhalten werden. Eine Reportage des *Spiegels* über den Verkauf von Kirchenschätzen ging nun der Frage nach, wo die freigesetzten Dinge einen neuen Platz finden und welcher Bedeutungsgebung sie nach dem Weiterverkauf unterworfen sein werden.

Für einen sich als säkular bezeichneten niederländischen Kunden fungieren seine zwei erworbenen Engel schlicht als Prestigegegenstände, die ihrer religiösen Bedeutung entkleidet, „das Wohnzimmer schmücken und Freunde beindrucken sollen.“<sup>658</sup> Einer spanischen Szenenbildnerin etwa wird die erworbene Madonna als Requisite für einen Historienepos des 17. Jahrhunderts dienen. Für russische Käufer, deren Land einer gegenwärtigen religiös-nationalen Revitalisierung unterworfen ist, haben die Dinge von

---

nen Museumsstücke, kein totes Erbe, das in den Vitrinen verstaubt, sondern als *ornamenta ecclesiae* vitale Bestandteile des Kultes, die zu den Hochfesten in den Dom wechseln, um ihrer eigentlichen Bestimmung im Dienst der Liturgie zugeführt zu werden“ (S. 80; Hervorh. im Orig.).

<sup>658</sup> Groß, Maria (2016): Handel mit Kirchenschätzen. Schwarze Madonna zu verkaufen. In: *SPIEGEL ONLINE*, 24.04.2016. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/panorama/handel-mit-reliquien-schwarze-madonna-zu-verkaufen-a-1088460.html>, zuletzt geprüft am 26.04.2016, o. S.

ihrer religiösen Zeugenschaft an nichts eingebüßt. Der Kontextwandel bedeutet in diesen Fällen weder eine Dekontextualisierung noch eine Umkontextualisierung, sondern eine Rekontextualisierung im Sinne einer religiösen Bedeutungsgebung, die Anleihen an der ursprünglichen nehmen kann.

Legt man das Augenmerk nach diesem Exkurs nun wieder auf eine museal betriebene Musealisierung, so kann die Überführung auch durch den Umstand bedingt werden, wenn es sich als Gegenstand einer Musealisierung für ‚würdig‘ erweist. In der Geschichte des Dings kann sich dieser Vorgang nach der Durchwanderung von diversen Kontexten vollziehen, die als spezifische Funktions- und Bedeutungszusammenhänge zu denken sind. Er kann aber auch forciert werden, wenn absichtsvolles Tun aus diesem Grunde am Ding wirkte oder seine Existenz bewirkte. Wie der Ethnologe Karl-Heinz Kohl festhält, produziert der moderne westliche Künstler zwar auch für den Markt, doch was er anstrebt, sei ein Platz seiner Werke im Museum.<sup>659</sup> Forciert oder zufällig, ist das Ding nun eingebunden in ein prozesshaftes Geschehen, dessen Anfänge bis in die Antike zurückreichen.<sup>660</sup> Wohingegen man vom Museum, in dem Sinne,

---

<sup>659</sup> Vgl. Kohl, Karl-Heinz (2008): Kontext ist Lüge. In: *Paideuma: Mitteilungen zur Kulturkunde* (H. 54). Stuttgart: Kohlhammer, S. 217–221, hier, S. 218. Peter Weibel (2014, S. 88–89) sieht darin einen wendehalsartigen Akt derselben Protagonisten in der Kunstlandschaft, die diesen Umstand des als Gefängnis für Kunst apostrophierten Museums in den 1960er Jahren noch zu überwinden suchten, um ihn seit den 1980er Jahren wieder herbeizurufen.

<sup>660</sup> So hatten die Schatzhäuser der *Griechischen Antike* (z. B. die Schatzhausterrasse von Olympia) bereits „*einige Affinitäten zu den heutigen musealen Funktionen, so die Kriterien der Sammlungen, der Präsentation, der Zugänglichkeit für Besucher und der Vermittlung an ein griechisches Publikum*“, wie Hildegard K. Viereggs (2008a, S. 19; Hervorh. im Orig.) feststellt. Als chronologisches Gliederungsmodell gedacht, zeigt sich die Entwicklung des Museums nach Marlies Raffler (2007, S. 80–81) als Einteilung in folgende Epochen:

1. Prämuseale ‚Epoche‘: Berücksichtigt die ‚primitiven‘ und außereuropäischen Kulturen, den Alten Orient und die griechisch-römische Antike;
2. Protomuseale ‚Epoche‘: Ist charakterisiert durch das Sichtbarmachen von Reichtum und Macht durch kostbare Gegenstände und Architektur;
3. Paläomuseale ‚Epoche‘: Sie umfasst fürstliches und gelehrtes Sammeln. In dieser ‚Epoche‘ verorten sich auch Inventarisierungsentwürfe und die ersten Abfassungen von Museumstraktaten (16. und 17. Jahrhundert);
4. Mesomuseale ‚Epoche‘: neue Welterklärungsmodelle durch die Aufklärung, zunehmende Säkularisierung, eine ‚neue‘ Öffentlichkeit bildet sich aus (18. Jahrhundert);
5. Neomuseale ‚Epoche‘: Zeichnet sich durch die zunehmende Instrumentalisierung des Museums durch politische Machthaber aus (19. und 20. Jahrhundert) und
6. Postmuseale ‚Epoche‘: Sie bezeichnet das Museum im Zeitalter der allgemeinen Musealisierung der Umwelt und der Virtualisierung (20./21. Jahrhundert).

Eine detaillierte Darstellung findet sich in Waidacher, Friedrich (2005): *Museologie*, knapp gefasst. Mit einem Beitrag von Marlies Raffler. Wien: Böhlau (UTB, Bd. 2607), S. 27–315.

wie es heute aufgefasst wird, erst ab dem 18. Jahrhundert sprechen kann<sup>661</sup>. Der Beginn der Musealisierung wird markiert durch den Entzug der Dinge aus ihrer derzeitigen Eingebundenheit innerhalb eines spezifischen Funktions- und Bedeutungsgefüges. Mit diesem gehen Formen der Akquisition und Akzession einher.

## ***2.2 Entkontextualisierung von materieller Religion<sup>662</sup> durch institutionelle Akquisition***

Kontextveränderungen sind in der Geschichte des Dings nichts Ungewöhnliches und nicht notwendig an den Prozess der Musealisierung gebunden.<sup>663</sup> Erst wenn sich der institutionelle Erwerb der Dinge, deren Akquisition, und der rechtliche und physische Vorgang der Eigentumsübernahme, deren Akzession, miteinander verbinden, kann von Musealisierung in einem engeren Wortsinnverständnis gesprochen werden.

Gleichwohl bliebe eine Näherung an die institutionelle Akquisition unvollständig, würde man die Sammlungstätigkeit der musealen Vorläufer oder die nichtinstitutionelle Sammlungstätigkeit, die dem institutionellen Erwerb vorausging, nicht einbeziehen. Die Institution Museum ist historisch gewachsen. Sie ging teilweise aus den Erträgen der Sammlungstätigkeit ihrer Vorläufer hervor, wie z. B. den kirchlichen Schatzkammern, den Raritäten- und Kuriositätenkabinetten oder den Kunst- und Wunderkammern. Ferner kann dem institutionellen Erwerb eine nichtinstitutionelle Sammlungstätigkeit vorausgegangen sein. D. h.: Dem institutionellen Erwerb gingen in diesen Fällen Erwerbungen von privaten oder geschäftlichen Sammlern voraus. So können Dinge z. B. von privaten, professionellen wie Gelegenheits-Sammlern oder von Handelshäusern erworben worden sein, bevor sie dem Museum zum Kauf angeboten, vermacht oder

---

<sup>661</sup> Siehe Vieregg, Hildegard (2008a): Geschichte des Museums. Eine Einführung. Paderborn, München: Fink S. 37. Aktuell wird ein Museum definiert als „ist eine gemeinnützige, auf Dauer angelegte, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zum Zwecke des Studiums, der Bildung und des Erlebens materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt“ (ICOM 2010, S. 29). Vor allem die musealen Funktionen können seit etwa 300 Jahren als realisiert angesehen werden.

<sup>662</sup> Die Darlegung muss notwendig allgemein bleiben, da eine Geschichte des Sammelns für die Zeugnisse der materiellen Religion der einzelnen Konkretionen noch nicht geschrieben ist. Sicherlich können die im Folgenden dargelegten Arten des Erwerbs als Hinweise gesehen werden, wie auch die religiösen Dinge ihren Weg in die historisch gewachsene Institution fanden.

<sup>663</sup> Der Kunsthistoriker Jean-Hubert Martin (2005) gibt zu Recht zu erkennen, dass bei den Kunstwerken, die etwa seit dem 19. Jahrhundert „für die Belange des Museums geschaffen wurden“ (S. 47), nicht davon gesprochen werden kann, dass diese durch die Musealisierung aus einem ‚ursprünglichen Kontext‘ herausgelöst worden wären. Der Pädagoge und Historiker Martin R. Schärer (2003) spricht bei diesen Dingen von „eine[m] gegen Null tendierenden Musealisierungsprozeß“ (S. 25).

übertragen wurden. Beim institutionellen Erwerb kann es sich also auch um Formen eines zweiten Erwerbs handeln. Heutzutage weist die Museologie als Akzessionsarten Schenkung, Übertragung, Vermächtnis, Tausch, Kauf, Auflese, Bergung, Fang und Abschluss auf.<sup>664</sup> Ein Blick in die Vergangenheit offenbart, dass der ‚Ersterwerb‘ der Dinge auch auf gänzlich anderem Wege stattfand. Vor allem im Kontext von Kulturkontakten und Kulturzusammenstößen reichte er von betrügerischem ‚Abschwatzen‘ bis hin zu Plünderung. So gelangten z. B. Statuen, Bildnisse, Waffen und Rüstungen durch Kriegszüge in die Schatzhäuser der Antike. Reliquien und Heiltümer fanden ihren Weg in die kirchlichen Reliquien- und Schatzkammern oder in monarchische Sammlungen auch durch die Kreuzzüge. Asymmetrische Machtverhältnisse innerhalb kolonialer Kulturkontakte bedingten Geschäftsverhältnisse höchst ungleicher ‚Partner‘. Der Erwerb der Dinge fremder Provenienz ging nicht notwendig mit einer reellen Gegenleistung einher. Die Aneignungspraktiken beschränkten sich nicht nur auf den Kauf, sondern reichten von Abschwatzen „mit guten Worten“<sup>665</sup> über ‚anonymen Ankauf‘<sup>666</sup> bis hin zu Diebstahl und Raub. Innerhalb einzelner politischer Gebilde spielten auch die Änderungen von weltlichen wie geistlichen Machtkonstellationen und geopolitische Veränderungen eine Rolle. Der strukturelle Wandel von Herrschaftssystemen und bestehenden Sozialordnungen, z. B. bedingt durch Revolutionen und Säkularisation, ebenso wie politische Neuordnungen führten zum Erwerb durch Enteignung oder Konfiskation. Diese Umstände bewogen in den letzten Jahrzehnten zu einer gesteigerten Sensibilität beim musealen Erwerb von Dingen, die im Heute ihren Ausdruck in den vom internationalen Museumsrat (ICOM) verabschiedeten ‚Ethischen Richtlinien für Museen‘ findet. Diese betonen die Wahrung der Rechtmäßigkeit bei jeglichen Eigentumsübernahmen von Dingen oder Materie, beginnend mit ihrer Entdeckung oder Herstellung. Für den Erwerb von religiösen Dingen statuiert ICOM ferner, dass diese

„nur angenommen werden [sollen], wenn sie sicher untergebracht und respektvoll behandelt werden können. Dies muss in einer Art und Weise erfolgen, die vereinbar

---

<sup>664</sup> Siehe Waidacher, Friedrich (2005): *Museologie*, knapp gefasst, S. 52–57.

<sup>665</sup> Laukötter, Anja (2007): *Von der „Kultur“ zur „Rasse“ – vom Objekt zum Körper? Völkerkundemuseen und ihre Wissenschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Science studies). S. 142.

<sup>666</sup> Die Aneignungspraktik des sogenannten anonymen Ankaufs ist nah beim Diebstahl und bedeutet nach Laukötter (2007, S. 142) konkret die Wegnahme von Gegenständen ohne das Einholen des Einverständnisses des jeweiligen Eigentümers bei gleichzeitiger Hinterlegung einer minimalen Bezahlung.

ist mit professionellen Standards und den Interessen und Glaubensgrundsätzen der Gemeinschaft, ethnischer oder religiöser Gruppen, denen die Objekte entstammen und soweit diese bekannt sind.“<sup>667</sup>

Unabhängig der Akzessionsarten unter (Nicht-)Wahrung einer Rechtskonformität gilt es an dieser Stelle bereits zu betonen, dass innerhalb des Vorgangs des Erwerbs Interpretationen von damaligen Mensch-Ding-relationalen Beziehungsgefügen ihren Anfang finden oder Bedeutungen gesichert und/oder (neu) generiert werden. Prägnant lässt sich dies am Beispiel portugiesischer Seefahrer und Handelstreibender mit westafrikanischen tribalen Gesellschaften im 15. und 16. Jahrhundert ersehen. Die Portugiesen wählten in ihren Reiseberichten für bestimmte Dinge, die sie auch nach Hause brachten, und Praktiken der Autochthonen den Begriff *feitiço*. Mit der Begriffsverwendung leugneten sie nicht nur „die Äquivalenzen, die zwischen den Anbetungsobjekten [ihrer] monotheistischen Religion und den kultischen Objekten der Eingeborenen bestehen“<sup>668</sup>, sondern gaben diesen Dingen eine neue Bedeutung, indem sie die damaligen Mensch-Ding-relationalen Beziehungen missdeuteten.<sup>669</sup> An diesem Beispiel kann auch die folgende Einsicht gewonnen werden: Während Form und Anwendung des Dings auch fremder Beobachtung zugänglich sind, sind Funktion und Bedeutung aus einer etischen Perspektive stets Gegenstand eigener (kulturabhängiger) Interpretation.<sup>670</sup>

### ***2.3 Verortung von materieller Religion im musealen Feld und ihre Re-, Um- und Neukontextualisierung durch Einordnung in museale Ordnungsschemata***

Dem Erwerb der Dinge schließen sich die Verortung innerhalb des musealen Felds und die Einordnung der Dinge in eine museale Ordnung an. Das Ding wird dabei in bereits bestehende, also ständige, oder sich neu konstituierende Sammlungen eines bestimmten Museumstypus eingeordnet und im Zuge dessen dokumentiert<sup>671</sup>, also in einem

---

<sup>667</sup> ICOM (2010): Ethische Richtlinien für Museen von ICOM, S. 13.

<sup>668</sup> Böhme, Hartmut (2006): Fetischismus und Kultur. Eine andere Theorie der Moderne. Originalausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55677), S. 190–191.

<sup>669</sup> Zur Rezeptionsgeschichte und zur Begriffskarriere siehe auch: Antenhofer, Christina (2014): Fetisch als heuristische Kategorie. In: Dies. (Hg.): Fetisch als heuristische Kategorie: Geschichte – Rezeption – Interpretation: transcript, S. 9–40.

<sup>670</sup> Vgl. Feest, Christian F. (1999): Technologie und Ergologie in der Völkerkunde. Hrsg. von Walter Hirschberg, Ders. und Alfred Janata. 4., grundlegend überarb. Aufl. 2 Bände. Berlin: Reimer (Ethnologische Paperbacks) (Bd. 1), S. 10.

<sup>671</sup> Legt man den *Leitfaden für die Dokumentation von Museumsobjekten* von Hagedorn-Saupe (2011, S. 37–38) zugrunde, so ist die Dokumentation eines Dings, also dessen Aufnahme in eine museale Sammlung, ein Prozess,

interdependenten und interferierenden Prozess inventarisiert, kategorisiert und wissenschaftlich erschlossen. Aus dem Ding wird spätestens in diesem Schritt wieder ein Objekt – zumindest für den erkennenden Musealisten. Bereits im Erwerb spiegelt sich diese wertende Beziehung zwischen erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt. Aus einst zugeordneten und zugesprochenen Bedeutungsstrukturen werden dann zugeschriebene. Die Verortung im musealen Feld stellt das Ding innerhalb eines spezifischen Referenzrahmens, der auf die Deutung seiner Bedeutung fortwirkt. Die Dokumentation sichert die einstigen Bedeutungsgefüge. Erst in der inszenatorischen Exposition wird den musealisierten Objekten aber ihre museale Bedeutung gegeben. Die Funktionslogik, der die Exponate unterstellt werden, hat darauf großen Einfluss.<sup>672</sup>

Die Sammlungen, innerhalb derer das zum Objekt gewordene Ding nun Eingang finden wird, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Art und Gattung. Grob lassen sich heutzutage als Sammlungsarten naturwissenschaftliche, geschichtliche und kulturgeschichtliche, Kunstsammlungen, technisch-wissenschaftliche und mehrere Arten vereinende Sammlungen unterscheiden.<sup>673</sup> Als Gattungen können vereinfacht öffentlich zugängliche Schau- und Sonderausstellungen von der Studiensammlung (einschließlich des Magazins) geschieden werden. In ihrer Gesamtheit bilden diese dann die ständige Sammlung. Die Zu- und Einordnung machen das Ding in aller Regel zuerst zum Depo- nat innerhalb der Studiensammlung, bevor es innerhalb einer Schau- oder Sonderausstellung exponiert wird. Die intrinsischen und extrinsischen Informationen, die sich aus der physischen Präsenz des Dings und der Re-Konstruktion bzw. Interpretation seiner als Funktions- und Bedeutungszusammenhänge zu verstehenden Kontexte gewinnen lassen, bilden die Grundlage einer Einordnung innerhalb einer als „wissenschaftlich und ästhetisch normierte[r] Kontext[ ]“<sup>674</sup> zu verstehenden Sammlung.

---

der acht Schritte aufweist. Die Schritte eins bis drei dienen der Objekt- und Ausleihverwaltung. Die eigentliche Inventarisierung ist erst mit Schritt vier gegeben. Schritt vier umfasst das Festhalten spezifischer Objektdaten, wie z. B. Inventarnummer, Objektbezeichnung, Kurzbeschreibung und/oder Titel, Erwerbungs-/Zugangsdatum, ständiger Standort. An dieser Stelle erfolgt der Rückgriff auf bestimmte Ordnungsschemata, wie Klassifikationen und Thesauri.

<sup>672</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.6 (Hinführung).

<sup>673</sup> Unterscheidung nach Waidacher (2005, S. 59–60).

<sup>674</sup> Laukötter, Anja (2007): Von der „Kultur“ zur „Rasse“ – vom Objekt zum Körper?, S. 175.

Ferner können die „*adtrinsic information*“<sup>675</sup>, die Mensch-Ding-relationalen Beziehungen, Beachtung finden und zwar unter der Kategorie der Signifikanz, also der Bedeutsamkeit und des Stellenwerts der Objekte für vergangene, gegenwärtige und zukünftige Generationen. In Letztgenanntem kann sich begründen, ob die Dinge Deponate bleiben, nur einem bestimmten Kreis zugänglich gemacht werden, oder ob sie zu uneingeschränkt zugänglichen Exponaten werden.

Ein Sachverhalt, der gerade bei außereuropäischen Objekten der materiellen Religion, gemeinhin *Ethnographica*, einflussnehmend sein kann.<sup>676</sup> Die museale Sammlung ist demnach nicht einfach nur Resultat des Sammelns, sondern stellt die Überführung eines Sammelsuriums oder einzelner Dinge dar in eine, sich an bestimmten Prinzipien orientierenden Ordnung, wie z. B. der Authentizität, Analogie, Kausalität, Funktionalität. Dieser Einordnung in eine museale Ordnung geht die Verortung im musealen Feld voraus, welches sich aus unterschiedlichen Museumstypen bzw. -arten konstituiert. Dieser Prozess der Typologisierung und Differenzierung unterschiedlicher Museen setzte der Museologin Hildegard Vieregg zufolge bereits am Ende des 18. Jahrhunderts ein und dauert bis zum heutigen Tage an.<sup>677</sup> Die Verortung hat (un-)mittelbare Konsequenz auf den zugebilligten Repräsentationsgehalt und die spätere Präsentationsform, wie Valeria Minucciani in Bezug auf *materielle Religion* feststellt: „[I]t is very clear that the museum typology, in which it [*materielle Religion*; Anm. F. P.] is conserved and exhibited, has a strong influence on the manner with which it is explained:

---

<sup>675</sup> Intrinsische Informationen sind aus dem Objekt selbst ‚ablesbar‘, wie z. B. Form, Material, Farbe und Zustand. Extrinsische Informationen leiten sich aus seinen Kontexten ab, wie z. B. Herkunft, Eigentumsverhältnisse und Gebrauch. Die dritte Kategorie beinhaltet die „significance to an individual or to a group“ (Paine 2013, S. 15). Paine (2013) möchte diese wie folgt bestimmt sehen: [Adtrinsic information; Anm. F. P.] is information ascribed to an object, rather than derived from studying the thing itself, or certainly known about it. It includes its significance to an individual or to a group, for example grandfather's beloved clock, which for the whole family encapsulates his memory; the tree regarded with affection by the whole village, whose felling causes real distress; or the frisson many suddenly lose again when they learn that a painting is fake“ (S. 15–16). Das deutsche Verständnis des Begriffes *Bedeutung* beinhaltet diese, im Englischen sondierte und kategorisierte Unterscheidung, indem es stets auf beides verweist (im Sinne von Sinnbildungsertrag von jemandem und im Sinne von Wichtigkeit für jemanden).

<sup>676</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.6.1 und 2.8.

<sup>677</sup> Hildegard Vieregg (2008a, S. 93–97) fasst die einzelnen Museen zu folgenden Gruppen zusammen: 1. Historische Museen bis hin zu Museen für Zeitgeschichte; 2. Kulturgeschichtliche Museen (einschließlich der Archäologischen Museen und Spezialmuseen der Kulturgeschichte); 3. Kunstgeschichtliche Museen; 4. Museen der Exakten Naturwissenschaften, Naturwissenschaftliche Museen (darunter Botanische Gärten bis hin zu Zoologischen Museen und Aquarien); 5. Museen für Technik und Technikgeschichte (einschließlich der Industriemuseen, Raumfahrtmuseen, teilweise auch die Science Centers) und 6. überschneidend in die Typologie einzuordnende Museen (wie z. B. Heimat- und Landesmuseen, Regionalmuseen, Sammler- und Stiftermuseen, staatliche Zweigmuseen).



what is highlighted, what is left obscured.<sup>678</sup> Dieser Befund lässt sich ohne Einschränkung auf die gesamte materielle Kultur übertragen. Die Verortung selektiert nicht nur aus der Fülle einstiger zugesprochener und zugedachter Bedeutungen, sondern erzeugt eine Art der Verbindlichkeit hinsichtlich der Deutung der verbliebenen einstigen Bedeutungen. Zentral ist das Referenzsystem, in dessen Abhängigkeit sich der einzelne Museumstypus stellt. Bei kunstgeschichtlichen Museen ist *Kunst* das Referenzsystem, bei kulturgeschichtlichen bildet das geistig-kulturelle Leben ausgewählter Zeiträume den Kontext und bei den wenigen ‚reinen‘ historischen Museen die Deutung historischer Phänomene (Sachverhalte, Ereignisse, Zustände, Prozesse) auf regionaler, nationaler oder internationaler Ebene. Kunstgeschichtliche Museen folgen damit einem anderen Programm als z. B. kulturgeschichtliche Museen. Verkürzt dargestellt, sondiert das Kunstmuseum die Dinge nach rein ästhetischen Kriterien und das kulturhistorische Museum nach den rekonstruierbaren Mensch-Ding-relationalen Bedeutungsgefügen, in denen sich Aktivitäten menschlicher, als Kultur zu verstehender Bedeutungsgebung abbilden, aus denen Kulturgeschichten (re-)konstruiert werden können.

In Bezug auf Kunstmuseen und kulturgeschichtliche Museen erzeugt erst das Referenzsystem einschließlich seiner wissenschaftlichen Konzepte die Differenz von *art* und *artefact*. Die Nähe der beiden englischen Begriffe auf der semantischen Ebene verweist darauf, dass diese eine konstruierte ist.<sup>679</sup> Die Verortung kann, sie muss sich aber nicht notwendig in der Präsentationsform fortsetzen. Mit der Verortung und der Einordnung konturiert sich also der spezifische Repräsentationsgehalt, der dem Ding zugebracht wird.

Die Einordnung folgt nach von gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen abhängigen Ordnungssystemen; ist also u. a. zeitgeist- und paradigmabhängig. Die Zuordnung zu einem bestimmten Museumstypus und die Verortung innerhalb eines musealen Ordnungssystems stellen folglich einen dichotomische und hierarchische Verhältnisse festsetzenden Akt dar. Erst durch diesen Vorgang wird aus dem Ding ein

---

<sup>678</sup> Minucciani, Valeria (2013b): Consideration in Relation to the Museography for Objects of a Religious Nature. In: Dies. (Hg.): Religion and Museums. Immaterial and Material Heritage. Turin: Umberto Allemandi & C., S. 12.

<sup>679</sup> Darauf machen Muttenthaler und Wonisch (2006, S. 113) aufmerksam.

naturgeschichtlicher, völker- oder menscheitsgeschichtlicher Beweis, Beleg und Repräsentant „vergangener oder entfernter Wirklichkeiten“<sup>680</sup> oder eben *Kunst*. Der Transformationsprozess des Dings zu *Kunst* gibt sich dabei als eine Geschichte variierender Grenzziehungen und Entgrenzungen zu erkennen, wie der Kunsthistoriker Peter Geimer und die Kunsthistorikerinnen Leena Crasemann und Maria Remesat herausstellen konnten:<sup>681</sup> Erstens, da er weder irreversibel ist noch zweitens je von historischen, kulturellen und institutionellen Kontexten unabhängig war. Mit der Zu- und Einordnung ist also nicht gesagt, dass das zur Musealie gewordene Ding nicht innerhalb des musealen Feldes und einzelner Sammlungen zirkulieren kann.<sup>682</sup> Entscheidend ist stets, welche Sinngehalte, Ideen, Fakten, Zustände, Befindlichkeiten, Konzepte etc. ihm zur Repräsentation aufgetragen werden. So können auch kulturhistorische, ethnographische oder kunsthandwerkliche Dinge unter bestimmten Bedingungen zu Kunstwerken nobilitiert werden, ebenso wie auch Kunstwerke über ihre ästhetische Bedeutung hinaus zu kulturellen Zeugnissen umgewertet werden können.<sup>683</sup> Im Zusammenspiel von Exposition, Legendierung, inszenatorischer Aufbereitung, Vermittlungsinstanzen und Rezipienten findet dieses transformative Vermögen der Musealie dann Ausdruck und Bestätigung.

Objekte der materiellen Religion werden, sofern sie musealisiert werden, ebenso in bereits bestehende, also ständige, oder sich neu konstituierende Sammlungen eines bestimmten Museumstypus eingeordnet. Einen Museumstypus, in dem *Religion* explizit den Referenzrahmen und das Bezugssystem bildet, gibt es zwar, dieser stellt aber die Ausnahme dar (weltweit existieren nur sechs als solche ausgewiesene Religionsmuseen)<sup>684</sup>. So wurden und werden religiöse Dinge innerhalb der bestehenden Sammlungsarten einzelner Museumstypen verortet. Systemimmanente Dinge finden sich als

---

<sup>680</sup> Waidacher, Friedrich (2005): *Museologie*, knapp gefasst, S. 16.

<sup>681</sup> Vgl. Crasemann, Leena; Geimer, Peter; Remesat, Maria (o. D.): Teilprojekt A12. Entgrenzungen von Kunst/Werk und Ding. In: Internetseite des Fachbereichs Geschichts- und Kulturwissenschaften der Freien Universität Berlin. Online verfügbar unter <https://www.geschkult.fu-berlin.de/e/sfb626/teilprojekte/a12/index.html>, zuletzt geprüft am 02.08.2019, o. S.

<sup>682</sup> Diese Möglichkeit findet aber kaum und wenn dann temporär statt, wie Muttenthaler und Wonisch (2006, S. 113) festhalten.

<sup>683</sup> Darauf verweist auch Dean, Isabel (2010): Die Musealisierung des Anderen. Stereotype in der Ausstellung „Kunst aus Afrika“. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde (Studien & Materialien des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Bd. 39), S. 10.

<sup>684</sup> Dabei handelt es sich um die *religionskundliche Sammlung Marburg*, das *Eternal Heritage Museum* im Prasanthi Milayam Ashram in Indien, das *World Religion Museum* in Taipeh, das *Museum of Religions* in Quebec,

De- und Exponate über die Grenzen eines bestimmten Museumstypus hinweg innerhalb fast des gesamten Spektrums von Museumstypen, aus denen sich das museale Feld zusammensetzt. Nur wo ihre einstigen religiösen Bedeutungen stabilisiert wurden, sei es durch Klassifikationssysteme, Sammlungsbereiche, die im Namen darauf verweisen, oder Legendierungen innerhalb ihrer Exposition, geben sich die Zeugnisse der materiellen Religion auf einem ersten Blick dann als solche auch zu erkennen. Historische Museen, Kunstmuseen, Völkerkunde-Museen und Diözesanmuseen gehören ebenso dazu wie nicht spezifizierte Heimat-, Regional- oder Stadtmuseen. Exemplarisch sei in Bezug auf die Verbindung von Materialität und Christentum erneut auf die Bestandsaufnahme der bayerischen Museumslandschaft durch Michael Henker, bis 2017 Präsident des *International Council of Museums* Deutschland, verwiesen. Michael Henker zeigt auf, dass drei Viertel aller Museen, „Objekte mit Bezug zur christlichen Religion“ oder „Objekte christlich-religiöser Herkunft und Prägung“ beherbergen.<sup>685</sup> Eindeutig bei dieser Bestandsaufnahme nicht festmachen lässt sich, ob hierunter ausschließlich die systemimmanenten Dinge oder auch die systemreferentiellen Dinge fallen. Ungeachtet dieser Unklarheit bedeutet dies allein für die bayerische Museumslandschaft, dass dies etwa 1.000 der insgesamt 1.350 Museen und Sammlungen betrifft. Kartiert man nun die Verbindung von Materialität und Christentum entlang der Koordinaten *Museumsarten* und *Museumstypen*, so wird man erwartungsgemäß in den Diözesan- und evangelischen landeskirchlichen Museen, in kirchlichen Schatzkammern, Missions- und Wallfahrtsmuseen, in Sammlungen christlicher Kunst, aber auch in Geschichtsmuseen und Volkskunde- und Völkerkunde-Sammlungen fündig. Quantitativ bedeutsam sind zudem Hunderte von Heimat-, Regional- und Stadtmuseen. Sammlungsart und Museumstypus erzeugen nun aber andere, sich oftmals zur prä-musealen Geschichte unterscheidende Referenzrahmen, innerhalb derer die Deutungskategorien *Natur*, *Kunst* oder *Kultur* den musealen Repräsentationsgehalt von *materieller Religion* dominieren. Bei der Einordnung von Zeugnissen der materiellen Religion im Rahmen der Dokumentation werden universalistisch oder kulturspezifisch orientierte Klassifikationssysteme oder Thesauri angewandt, deren Extensionsbereich der Erfassung sich

---

Kanada, das *Museum of Religion and Atheism* in St. Petersburg, Russland, und das *St Mungo Museum of Religious Life and Art* in Glasgow, Schottland (Auflistung entstammt Kamel (2004a, S. 12 (Fußnote 11)).

<sup>685</sup> Henker, Michael (2011): Christliche Religion im musealen Kontext in Bayern, Zitate S. 6 und S. 7.

auf die gesamten Erscheinungen der materiellen Kultur bezieht. Diesen Ordnungssystemen gilt im Folgenden das Interesse.

#### **2.4 Dokumentation von materieller Religion durch museale Kategorisierung**

Wie eingangs dargelegt, werden Dinge nach ihrer Ankunft in einem Museum, das sie erworben hat, dokumentiert, also in interdependenten und teils interferierenden Schritten inventarisiert, kategorisiert und wissenschaftlich erschlossen. Dem Teilaspekt der Kategorisierung soll nun das Augenmerk gelten. Das Ding wird dabei in eine museale Ordnung eingebunden. Von Interesse ist nun, wie Zeugnisse der materiellen Religion nach welchen Gesichtspunkten kategorisiert werden und welche Rolle der differenzkonstituierenden religiösen Bedeutung dabei zukommt. Einen Blick in die Vergangenheit zu werfen, erscheint an dieser Stelle sinnvoll, um sich der Genese und der Genealogie musealer Ordnungssysteme grundsätzlich anzunähern. Bereits in der Antike existierten Konzepte, anhand derer bestimmte Dinge unter bestimmten Kriterien in Räumen angeordnet wurden. Erst im 16. Jahrhundert „verbinden sich [aber] unter dem metaphorischen Begriff *theatrum*, *theatrum mundi*, *theatrum humanae vitae*, *theatrum naturae* enzyklopädische Aufarbeitungen des Wissens unter dem Aspekt einer Disposition, einer speziell für die Sammlung konstruierten Ordnung.“<sup>686</sup> *Naturalia*, *mirabilia*, *artificialia*, *scientifica*, *antiquitates* und *exotica* bilden in der Folge Sammlungsgattungen innerhalb einer zusammengehörenden Sammlung. Die Zuordnung der Dinge zu diesen Gattungen stellt aber zuweilen ein willkürliches Unterfangen nach subjektiven Gesichtspunkten dar. So verortet ein Wegbereiter der frühen Museumstheorie, Samuel Quiccheberg, in seinen 1565 erschienen *Inscriptiones Vel Titvli Theatri Amplissimi* die kunstgewerblichen Dinge mit Naturdarstellungen unter die *naturalia* statt unter die *artificialia*.<sup>687</sup>

Die Gattungen sind in ihrer Grenzziehung unscharf, ihre Füllung weitgehend noch der Subjektivität unterstellt.<sup>688</sup> Die Zeugnisse der materiellen Religion konnten wohl innerhalb aller Gattungen klassifiziert werden. Ein Konnex zwischen Museum und Enzyklopädie war bei diesen Sammlungen aber bereits vorgezeichnet. Institutionelle Gestalt

---

<sup>686</sup> Raffler, Marlies (2007): *Museum-Spiegel der Nation?*, S. 89–91, Zitat S. 91.

<sup>687</sup> Darauf macht Raffler (2007, S. 108) aufmerksam.

<sup>688</sup> Ein Umstand, an dem sich bis in die Gegenwart wenig verändert hat, und den Beweggrund darstellte, weswegen sich die Theoriebildung den vage bestimmten und mehrdeutigen Begriffen innerhalb der materialbezogenen Wissenschaften annahm, um ihnen eine relational erschlossene Ordnung angedeihen zu lassen.

gewann er der Historikerin und Museologin Marlies Raffler zufolge aber erst in den systematisch geordneten Sammlungen der Aufklärung.<sup>689</sup> Als Wendepunkt der naturwissenschaftlichen Nomenklatur gilt die Abhandlung *Systema Naturae* des Naturforschers Carl von Linné von 1735, die noch immer die Grundlage der biologischen Systematik darstellt.

Den Dingen, an denen absichtsvolles menschliches Tun wirkte, blieb indes eine derart einheitliche Nomenklatur bislang versagt.

So brachten all jene Museumstypen, die materielle Kultur (präziser: Artefakte/Sachen) beherbergen, nicht die eine Ordnung, sondern viele Ordnungen hervor. Den einfachen Ordnungsprinzipien des 16. Jahrhunderts wichen komplexe, systematische Ordnungen, die nicht erst bei der Raumanordnung der Dinge, sondern bereits bei deren Dokumentation greifen. Teils brachten die einzelnen Museen diese Ordnungen selbst hervor oder sie griffen auf bereits bestehende Ordnungsschemata zurück. Diese Ordnungen dienen der Kategorisierung und wissenschaftlichen Erschließung der materiellen Kultur.<sup>690</sup> Sie finden Anwendung sowohl bei der Aufnahme von Neuzugängen als auch innerhalb des bereits bestehenden Bestands eines Museums, wenn dieser durch eben jene Ordnungssysteme noch nicht komplett erfasst worden ist oder nach sich verändernden Ordnungskriterien neu erfasst werden soll. Klassifikationssysteme<sup>691</sup> und Thesauri<sup>692</sup> bilden solche Ordnungen, die bei der Dokumentation musealer Bestände zum Einsatz kommen. Klassifikationssysteme erzeugen eine Ordnung durch Notation, Thesauri durch Relation. Ihren Stellenwert büßen die Klassifikationen (weniger die Thesauri) zugunsten von EDV-gestützten Programmen heutzutage zunehmend ein. Sie sind dennoch nicht obsolet geworden. Die Integration jener Ordnungsschemata auch

---

<sup>689</sup> Vgl. Raffler, Marlies (2007): *Museum-Spiegel der Nation?*, S. 114–115.

<sup>690</sup> Es handelt sich dabei um einen prinzipiell unabschließbaren Prozess, wie Hartmut Böhme (2006) feststellt, wenn er schreibt: „Den Dingen einen Namen zu geben, das erfordert, sich auf ihre stumme Gegenwart einzulassen und ihrer eingedenk zu werden. Man geht, solche Versuche unternehmend, zumeist verloren. Denn so viele oder wenige, so treffende oder abschweifende Wörter man verwenden mag, niemals ist man der überbordenden Fülle und unerschöpflichen Vielfalt der Dinge gewachsen“ (S. 56–57). Ordnungssysteme jeglicher Couleur vermögen daher nie die gesamte Bandbreite der materiellen Kultur zu erfassen.

<sup>691</sup> Ein Klassifikationssystem ist die strukturierte Darstellung von Klassen und der zwischen ihnen bestehenden Begriffsbeziehungen (DIN 32 705).

<sup>692</sup> Ein Thesaurus „ist eine geordnete Zusammenstellung von Begriffen und ihren (vorwiegend natürlichsprachigen) Bezeichnungen, die in einem Dokumentationsgebiet zum Indexieren, Speichern und Wiederauffinden dient“ (DIN 1463/1, 2). Die Darstellung einer Ordnungsgebung durch Thesaurierung unterbleibt an dieser Stelle, da quantitativ gesehen die Verwendung von Klassifikationssystemen innerhalb der deutschen Museumslandschaft überwiegt.

bei einer EDV-gestützten Inventarisierung wird von verschiedener Stelle nun wieder betont.<sup>693</sup> Klassifikationssysteme können kulturspezifisch oder universalistisch gefasst sein. Als prominente Vertreter unter den kulturspezifisch orientierten Klassifikationssystemen gelten heutzutage Heinz A. Knorrs Klassifikationssystem zur Inventarisierung und Sammlung in den Heimatmuseen (1958)<sup>694</sup>, Walter Trachslers *Systematik kulturhistorischer Sachgüter* (1979) und die vom Hessischen Museumsbund herausgegebene *Systematik zur Inventarisierung kulturgeschichtlicher Bestände in Museen* (1993, fortwährend aktualisiert). Als universalistisch orientierte Klassifikationssysteme können z. B. Claude Lapaires Klassifizierungssystem (1982) oder im Bereich der Völkerkunde das erstmals 1966 herausgegebene Handbuch zur *Technologie und Ergologie in der Völkerkunde* gelten. Bei der Erstellung von Gesamtinventaren und/oder deren Überführung in eine EDV-gestützte Umwelt ist zudem der vom Deutschen Museumsbund herausgegebene *Datenfeldkatalog zur Grundinventarisierung* (1993) zu nennen. Erwähnenswert ist ferner die im deutschsprachigen Raum wenig verbreitete SHIC-Klassifikation (1983), da sie es ermöglicht, die spezifischen Kontexte, die das Ding im prämusealen Stadium durchwanderte, besser in den Blick zu nehmen. Objekte der materiellen Religion werden bei den genannten Klassifikationssystemen als Bestandteil der materiellen Kultur wahrgenommen. Sie finden dann Verortung innerhalb einzelner Klassen oder sie bilden eigene Klassen. Die Klassifikationssysteme untergliedern dabei nach unterschiedlichen Gesichtspunkten und bringen so höchst unterschiedliche Ordnungen hervor.<sup>695</sup> Der ‚Trachslers‘ z. B. untergliedert nach den Sachbereichen *Natur und Umwelt, Individuum und Gesellschaft, Landwirtschaft, Hauswirtschaft, Handwerk, Gewerbe (Industrie), Transport, Brauchtum, Glaube und Kult, Obrigkeiten und Behörden* sowie *Bildende Kunst*.<sup>696</sup> Die innerlich zusammenhängenden Sachbereiche teilt Walter

---

<sup>693</sup> So etwa von Müller-Straten, Christian (2002): *Inventarisierung. Theorie und Praxis musealer Dokumentation*. München: Müller-Straten (Wunderkammer, Bd. 3), S. 98.

<sup>694</sup> Knorrs Klassifikationssystem wurde 1978 in der DDR durch staatlichen Beschluss (Verordnung über den Staatlichen Museumsfonds der DDR vom 12. April 1978 (Gesetzesblatt Nr. 14, S.165–168)) zum De-facto-Standard erhoben. Dies bringt den Umstand mit sich, dass die Sammlungen der ostdeutschen Museen bereits bei der Wiedervereinigung weitgehend erfasst waren. Bei den westdeutschen Museen fanden sich, wie Pröstler (1993, S. 8) festhält, zu jener Zeit indes nur sehr wenige Museen, deren Gesamtbestand komplett wissenschaftlich erfasst worden war.

<sup>695</sup> Einen guten Vergleich genannter Klassifikationssysteme, bei dem auch die Vor- und Nachteile (auch im Hinblick zu Thesauri) jener Ordnungen erkennbar werden, bietet der Beitrag von Clemens, Hans-H. Clemens und Christof Wolters (1996) sowie, im Hinblick auf Trachslers und Lapaires, der Beitrag Barbara Kraus' (2003).

<sup>696</sup> Siehe Trachslers, Walter (1981): *Systematik kulturhistorischer Sachgüter. Eine Klassifikation nach Funktionsgruppen zum Gebrauch in Museen und Sammlungen*. Bern, Stuttgart: P. Haupt.

Trachsler ihrerseits wiederum nach den jeweils relevanten Aspekten in Funktionsgruppen auf.<sup>697</sup> Gliederungen nach Funktionen setzen Interpretationsleistungen seitens des Einordnenden voraus und bauen auf dessen Wissens- und Erfahrungsbeständen auf. Über 34.000 Gruppen weist die Trachsler'sche Dezimalklassifikation im Ganzen dann auf. Dieser Differenzierungsgrad erzeugt ein relativ geschlossenes System, das dennoch Spielraum zulässt. So könnten Zeugnisse der *materiellen Religion der Kategorie a* nicht nur unter den allzu augenfälligen Bereichen *Brauchtum* und *Glaube und Kult*, sondern z. B. auch teilweise innerhalb der Bereiche *Individuum und Gesellschaft* (z. B. 1.003 persönliche Erinnerungsstücke) oder *Bildende Kunst* klassifiziert werden. Die gegebene Einteilung unterliegt zwar keiner Willkürlichkeit, aber zuweilen einer Eigenwilligkeit. Ein Grabkreuz wäre innerhalb des Bereichs *Brauchtum* (6.208 Tod und Begräbnis, 2 Grabkult ...) zu verorten, während hingegen alle anderen Kreuzarten, von Feld- über Sterbe- bis hin zu Konsekrationskreuzen, innerhalb des Bereichs *Glaube und Kult* zu verorten wären. Schließlich vermag diese Ordnung auch nicht allen Dingen, vor allem nicht allen religiösen Dingen, einen Platz zuzuweisen. Die Systematik hält ausschließlich für die materielle Religion des Christentums Differenzierungen bereit und beschränkt sich dabei auf jene Dinge, an denen der Mensch gewirkt hat. Bei der materiellen Religion nichtchristlicher Provenienz finden sich ausschließlich Kollektivverweise. Dies ist auch nicht weiter verwunderlich. Die Adressaten, an die sich dieses Ordnungssystem richtet, waren kleine bis mittelgroße nichtspezialisierte Museen in der Schweiz, die oftmals mehrere Arten vereinende Sammlungen bereithalten, wie z. B. Regional-, Stadt- und Heimatmuseen. Bei einem vorausgesetzt regional begrenzten Sammlungsprogramm erschien es nicht nötig, nichtchristlichen religiösen Dingen eine Ordnung angedeihen zu lassen oder eine materielle Kultur aus Afrika, Amerika, Asien oder Ozeanien überhaupt aufzuführen. Ähnlich verhält es sich mit der 1993 erschienenen ‚Hessischen Systematik‘. Auch sie ist für kleinere und mittlere Museen und Sammlungen gedacht, die einen heterogenen Bestand an kulturgeschichtlichen Objekten aufweisen. Sie weist 19 Bereiche<sup>698</sup> auf, innerhalb derer wiederum Sachgruppen aufgelis-

---

<sup>697</sup> Vgl. Trachsler, Walter (1981): Systematik kulturhistorischer Sachgüter, S. 10.

<sup>698</sup> Architektur, Wohnen, Hauswirtschaft, Landwirtschaft, Forstwirtschaft/Jagd/Fischerei, Handwerk/Industrie/Handel, Transport und Verkehr, Messen und Wiegen, Öffentlichkeit und Gemeinwesen, Gesundheit, Kommunikation, Spielzeug/Spiel/Sport, Freizeit/Unterhaltung/Genuss, Brauch und Fest, Religion und Glaube, Kleidung, Schriftgut, Bildwerke, Archäologie.

tet sind, die in Untergruppen unterteilt und mit Beispielen belegt werden. Eine Erweiterung um andere Sammlungsbereiche auf jeder hierarchischen Ebene ermöglicht die Passung auf die spezifischen Sammlungsbestände der einzelnen Museen. Für die materielle Religion des Christentums und des Judentums hält die Hessische Systematik Sachgruppendifferenzierungen innerhalb des Bereichs *Religion und Glaube* bereit. Auch hier werden die „(Andere[n] Religionen)“<sup>699</sup> lediglich als Kollektivverweis dargestellt. Eine Trennung der unterschiedlichen Kulturererscheinungen, *materielle Kultur/materielle Religion* und *Schrift*, wird vollzogen, indem, im Gegensatz zum ‚Trachsler‘, Schrift und Text einen eigenen Bereich bilden. Religiöse Schriften finden als Beispiele innerhalb der Sachgruppe *Bücher* Erwähnung (Gesang- und Gebetbücher, Bibeln, S. 109). Bilder werden wiederum bei der Sachgruppenuflistung des Christentums, nicht aber beim Judentum ausgeklammert und könnten im Bereich *Bildwerke* unter der Sachgruppe *Religiöse Darstellungen* verortet werden. In diese Sachgruppe fielen dann auch die systemreferentiellen Bilder (*materielle Religion der Kategorie b*). Im Gegensatz zu den beiden dargestellten Klassifikationssystemen gibt sich die Klassifizierung des Schweizer Claude Lapaire „pragmatischer und gleichzeitig umfassender“<sup>700</sup>. Laires Klassifizierung ist aufgrund ihrer Klassifikationskriterien universalistisch gefasst, weist aber kulturabhängige Sprengel auf. Sie beschränkt sich auf zwei Seiten und kombiniert die Klassifikationskriterien *Material* und *Verwendung*. Das Gliederungssystem weist dann die Kategorien *Objekte überwiegend aus Metall, Gemälde und Skulpturen, Papier, Glas, Keramik, Münzen/Medaillen, Gewebe, weltliches und kirchliches Mobiliar, Musikinstrumente, Stein* und *Archäologische Funde* auf.<sup>701</sup> Laires System berücksichtigt damit die klimatorischen und konservatorischen Bedingungen, die bei der Deposition von zentralem Interesse sind. „Sammelgut aus dem Bereich der Naturwissenschaften (Mineralien, Herbarien, Tiere) oder der aussereuropäischen Völkerkunde (Asien, Afrika, Amerika, Ozeanien)“<sup>702</sup>, so Lapaire im Anschluss seiner Klassifizierung,

---

<sup>699</sup> Hessischer Museumsverband (2003): Systematik zur Inventarisierung kulturgeschichtliche Bestände in Museen. Unter Mitarbeit von Ulrike Adamek, Gerd Fenner, Heike Heinzl und Alexander Link. Kassel (Museumsverbandstexte, Bd. 3). Online verfügbar unter <http://museum.zib.de/museumsvokabular/documents/systematik-hessen-original-2003.pdf>, zuletzt geprüft am 09.10.2015, S. 100.

<sup>700</sup> Kraus, Barbara (2003): Klassifikationssysteme für Sachgüter in kulturhistorischen Museen. Hrsg. von Landesstelle für Museumsbetreuung Baden-Württemberg. Online verfügbar unter <http://www.landesstelle.de/wp-content/uploads/2014/12/Zwei-Klassifikationsbeispiele.pdf>, zuletzt geprüft am 09.10.2015.

<sup>701</sup> Siehe Lapaire, Claude (1983): Kleines Handbuch der Museumskunde. Bern: Haupt, S. 59–61.

<sup>702</sup> Lapaire, Claude (1983): Kleines Handbuch der Museumskunde, S. 61 (Schweizer Hochdeutsch im Orig.).



seien besser separat zu ordnen. Zeugnisse der materiellen Religion können ebenso innerhalb der Bereiche verortet werden. Lapaire führt innerhalb der knapp bemessenen Beispielaufzählungen innerhalb der Bereiche jene in Form von Sachgruppen auch auf (Vasa Sacra, Kreuze usw.). Bei diesen exemplarischen Nennungen bildet aber allzu augenscheinlich auch hier das Christentum das Referenzsystem. Ein universalistisch orientiertes Klassifikationssystem, das den außereuropäischen Artefakten Rechnung trägt, ist mit dem zweibändigen Handbuch zur *Technologie und Ergologie in der Völkerkunde* gegeben. Dieses folgt in erster Linie beobachtbaren Unterschieden von Form und Anwendung bestimmter Dinge, an denen Menschenhand gewirkt hat, unter Berücksichtigung mechanischer Gegebenheiten und untergliedert nach chemischen und physikalischen (mechanischen) Vorgängen, die bei der Produktion zur Anwendung kommen. Die Hauptanliegen bilden die Typologie und Terminologie.<sup>703</sup> Der möglichst exakten Bezeichnung der Dinge und dem Auffinden signifikanter Unterschiede zwischen den Dingen verpflichtet, ist dieses Ordnungsschema dem ‚Trachsler‘ nicht unähnlich.<sup>704</sup> Da soziale und funktionale Aspekte ausgeklammert bzw. nur angedeutet werden, ergibt sich aber eine gänzlich andere Ordnungsstruktur. Im Bereich der Technologie untergliedert es in die Hauptgruppen *Steinbearbeitung, Bearbeitung von Konchylien, Metallurgie, Bearbeitung von Holz, Rinde und Kalebassen, Bearbeitung von Knochen, Elfenbein und Horn, Textile Techniken, Fellbearbeitung und Bindemittel, Klebstoffe und Verzierungen*. Im Bereich der Ergologie wird zwischen *Werkzeugen, Wirtschaftsgeräten zur Jagd und Fischerei, Boden- und Sammelgeräte, Energie, Landtransport, Wassertransport, Bauformen und Kleidung und Schmuck* geschieden. Da die sozialen und funktionalen Aspekte weitgehend unbeachtet bleiben, geht die außereuropäische materielle Religion dann vollständig innerhalb des übergeordneten Systems *materielle Kultur* auf. Eine Unterscheidbarkeit wäre ohne begleitende Dokumentation nicht mehr gegeben.

---

<sup>703</sup> Siehe hierzu die Einleitung in Feest, Christian F. (1999): *Technologie und Ergologie in der Völkerkunde*. Hrsg. von Walter Hirschberg, Ders. und Alfred Janata. 4., grundlegend überarb. Aufl. 2 Bände. Berlin: Reimer (Ethnologische Paperbacks) (Bd. 1).

<sup>704</sup> Das von Claude Lapaire verfasste, pathetisch gehaltene und mit *nominatio dei* versehene Geleitwort zu Trachslers Systematik kulturhistorischer Sachgüter bringt das Anliegen des ‚Trachslers‘ zur Geltung. Claude Lapaire schreibt wie folgt: „Bei der Erschaffung der Welt gab Gott Wesen und Dingen ihre Namen und wies ihnen ihren Platz zu. Dem Museumsmann, Demiurg auf seine Weise, ist in dem ihm gesetzten Rahmen Ähnliches aufgetragen: er soll die ihrem Lebensbereich entfremdeten Dinge erkennen, bei ihrem Namen nennen und zum Nutzen seiner Mitmenschen in eine überschaubare Ordnung bringen.“

Die Klassifikationskriterien der bislang vorgestellten Klassifikationssysteme bezogen sich mit unterschiedlicher Gewichtung auf die intrinsischen Informationen des Dings (Form, Material usw.) und auf die kulturabhängig erschlossenen extrinsischen Informationen, die aus der Re-Konstruktion der einstigen Kontexte gewonnen wurden, in die das Ding eingebettet war. An Bedeutungen gewannen die Dinge zudem meist nicht innerhalb eines, sondern mehrerer Kontexte, die sie durchwanderten. Bisher vorgestellte Klassifikationssysteme können diesen Wandel aber nicht abbilden. Sie erlauben zwar, dass ein und dasselbe Ding in unterschiedliche Kategorien verortet werden kann. Das vollständige Itinerar wird damit nicht dokumentiert.

Die komplexen und wandelbaren Bedeutungsgefüge zu erfassen, vermag die *Social History and Industrial Classification* (SHIC) besser zu leisten. Nicht der Typ eines Objekts bestimmt seine Klassifikation, sondern der Kontext seines Gebrauchs, seine Funktion, sein Einsatz und seine Geschichte. Gleichartige Objekte können an völlig unterschiedlichen Stellen klassifiziert werden, wenn sie unterschiedlich gebraucht wurden. Mehrfachklassifikationen ein und desselben Objekts sind dann die Regel. Sie zeugen von den wandelbaren Funktions- und Bedeutungsgefügen, in die das Ding eingebettet war. Mit der Rekonstruktion des Gebrauchs des Dings innerhalb verschiedener Kontexte, einschließlich seiner Produktions- und Handelsklassifikation, wird ein spezifisches Itinerar erzeugt, das sich im System durch Kreuzverweisungen erhält. Grundsätzlich unterscheidet die SHIC-Klassifikation vier Hauptgruppen (*gesellschaftliches Leben, häusliches und familiäres Leben, persönliches Leben, Arbeitsleben*). Diese Unterteilung hat den Anspruch, „alle Aktivitäten des Menschen als eines gesellschaftlichen Wesens [zu] umfassen.“<sup>705</sup> Diese primären Rubriken werden wiederum in sekundäre und tertiäre Rubriken untergliedert. Die Klassifikation ist innerhalb aller ‚Stufen‘ erweiterbar, nummerisch in den oberen Bereichen, nicht nummerisch in dem untersten Bereich. Wendet man den Blick auf die primäre Rubrik *gesellschaftliches Leben*, so liegt es nahe, Kultobjekte und kultisch-rituelle Gegenstände, die sich einst in einer ‚religiösen Aktivitätssphäre‘ befanden, in der dritten Rubrik *Bräuche und Glauben* etwa zu

---

<sup>705</sup> SHIC Working Party (1983): *Social History and Industrial Classification – SHIC*. Bd. 1: Die Klassifikation. Übersetzt vom Museum der Arbeit Hamburg auf der Grundlage der Übersetzung des Instituts für Museumswesen der DDR. 3. übersetzte und überarbeitete Fassung 1999. Hamburg, S. VI.

verorten. Untergliedert wird hier wiederum nach *Religion (christlich)*, *Religion (nicht-christlich)*, *nichttheistischen Glauben* und *Okkultismus*. Untergruppen wären wiederum je nach Denominationen, Konfessionen und Sondergemeinschaften selbsttätig zu erstellen. Rubrik *Religion (christlich)* umfasst alle Dinge, „die sich auf traditionelle Praktiken und Glauben beziehen, die mit der christlichen Religion verbunden sind.“<sup>706</sup> Weitere Untergruppen werden nicht vorgegeben. Mit der Formulierung ist ein Freiraum geschaffen, der die *Objektivierungen der tatsächlich gelebten Religion* von allen bereits vorgestellten Klassifikationssystemen wohl am geeignetsten in den Blick zu nehmen vermag. Es verbindet sich aber dann auch eine Verantwortung für den deutenden Musealisten. In dem Maße, wie die Klassifikation selbst auf Werturteile verzichtet, überträgt sie ihm nun diese Aufgabe. Gerade die Rubrik *nichttheistischer Glauben* erlaubt ferner, abhängig vom gewählten Religionsbegriff, Objektivierungen all jener Phänomene zu subsumieren, die religiös thematisiert werden können. SHIC belässt es bei folgenden Nennungen: Atheismus, Fetisch, Humanismus, Existentialismus.

### *Zusammenfassung und Weiterführung*

Befragt man nun die vorgestellten Ordnungssysteme darauf, wie sie den prä-museal erworbenen Bedeutungen des Dings Rechnung tragen, so nimmt diese Fragestellung ihren Ausgangspunkt in der Klärung der verwendeten Kriterien, nach denen die Systeme eine strukturelle Ordnung erzeugen.

Claude Lapaires System gliedert kombiniert nach Material und Verwendung. Was in diesem Zusammenhang aber unter Verwendung zu verstehen ist, bleibt Claude Lapaire schuldig. Dem Ethnologen Christian F. Feest zufolge wäre unter *Anwendung* der unmittelbar beobachtbare Gebrauch des Dings bzw. seiner Gestalt zu verstehen.<sup>707</sup> Der Begriff *Anwendung* beschränkt sich auf den beobachtbaren Gebrauch. Aussagen zu welchem Zwecke dieser erfolgt, sind damit notwendig nicht verbunden. *Verwendung* hingegen impliziert bereits den Zusammenhang von Gebrauch des Dings zu einem bestimmten Zweck. Eine Waffe dient dem Angriff oder der Verteidigung. Eine Zahnbürste z. B. kann aber auch Mittel desselben Zwecks sein, wenn sie in ihrer modifizierten Gestalt als zentrale Waffe von Inhaftierten in Gefängnissen gebraucht wird.

---

<sup>706</sup> SHIC Working Party (1983): Social History and Industrial Classification – SHIC, Abschn. 1, S. 2.

<sup>707</sup> Vgl. Feest, Christian F. (1999): Technologie und Ergologie in der Völkerkunde (Bd. 1), S. 10.

Ein und dasselbe Ding<sup>708</sup> kann also vielfältig gebraucht werden zu verschiedenen Zwecken. Der Zweck ist also unmittelbar nicht beobachtbar, sondern erwächst aus einer ethischen Perspektive im Kontext des Gebrauchs des Dings. Wer nach Verwendung gliedert, muss nun also über Anwendung und verfolgten Zweck des Dings innerhalb eines bestimmten Kontexts Bescheid wissen. Dies schließt dann auch an dieser Stelle die Möglichkeit einer Fehlklassifizierung mit ein. Der ‚Trachsler‘ gliedert nach Sachbereichen und diese wiederum nach Funktionsgruppen. Was unter Funktion zu verstehen ist, expliziert Walter Trachsler nur indirekt. Er spricht in diesem Zusammenhang von dem, „was seiner Verwendung nach zusammengehört“<sup>709</sup>. Unterzieht man aber nun den Begriff, den Walter Trachsler als Kriterium verwendet, einer Bestimmung nach Christian F. Feest, so ergibt sich folgendes Bild: „Die Funktion bezieht sich auf die der Anwendung unterliegenden Bedürfnisse“<sup>710</sup>. Demzufolge ist mit dem Begriff *Funktion* ebenso der Gebrauch des Dings zu einem bestimmten Zweck intendiert. In der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse wären nach Feest dann die Beweggründe des Gebrauchs zu finden und der Nutzen der Zwecksetzung benannt. Wie stehen diese Kriterien nun mit der Kategorie *Bedeutung* in Beziehung? Die Bedeutung, in ihrer Spezifik stets Ertrag von Sinnbildungsprozessen, kann der Verbindung von Gebrauch und Zweck vorausgehen, sie leiten und/oder sich von ihr ableiten. Um es mit den Worten des Philosophen John Dewey zu sagen: „[D]ie Bedeutung [liegt] nicht ausschließlich, vielleicht auch nicht vorwiegend, im Endergebnis selbst [...], sondern darin, daß dies die Folge eines Prozesses ist.“<sup>711</sup> Funktionen und Verwendungen definieren sich nun aber über die Handlungs- und Tätigkeitsvollzüge und nicht über Sinngelungen und Wertungen der Handelnden. Klassifikationssysteme, die nach Funktionen und Verwendungen der Dinge scheiden, vermögen demnach wenig über die individuellen und kollektiven Bedeutungsgebungen auszusagen. Fixiert werden die einstige Funktion und allenfalls eine unifizierte Bedeutung. Die vorgestellten Klassifikationssysteme verweisen somit nur auf diese bedeutungsleitende wie -ableitende Beziehung zwischen Din-

---

<sup>708</sup> Bei gerade aufgeführtem Beispiel der Zahnbürste wäre es gewiss nicht mehr dasselbe, wohl aber das gleiche Ding.

<sup>709</sup> Trachsler, Walter (1981): Systematik kulturhistorischer Sachgüter, S. 10.

<sup>710</sup> Feest, Christian F. (1999): Technologie und Ergologie in der Völkerkunde (Bd. 1), S. 10.

<sup>711</sup> Dewey, John (1988): Kunst als Erfahrung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 703), S. 51.

gen, Sachverhalten, Handlungen und Menschen. In Bezug auf die Zeugnisse der materiellen Religion, deren Differenz zur materiellen Kultur ausschließlich in ihrer religiösen Bedeutung begründet liegt, bedeutet dies, dass die Kategorisierung an sich unzureichend ist, wenn sie Aufschluss über deren einstigen, an religiöse Normierungen gebundenen Sinn und Wert oder über deren Stellenwert und dessen Bedeutsamkeit in systemimmanenten Kontexten geben soll.

Die Klassifizierung bzw. Kategorisierung stellt heutzutage aber nur einen Teilaspekt der Dokumentation dar.

Textuell gesichert werden kann weit mehr, wie Monika Hagedorn-Saupe zu erkennen gibt. Kulturelle, historische Bezüge herzustellen, (natur-)geschichtlich einzuordnen, Herstellungs- und Verwendungszweck zu eruieren, Hersteller beziehungsweise Künstler (gegebenenfalls Rolle, Tätigkeit) zu nennen, Ortsangaben (gegebenenfalls Herstellungsort, Gebrauchsort, Fundort) zu tätigen, zeitlich einzuordnen, Objektgeschichten nachzuzeichnen, Bezüge zu anderen Objekten und Themen herzustellen (und vieles mehr), ermöglichen, ein umfassenderes Bild von den komplexen Mensch-Ding-relationalen Bedeutungsgefügen zu zeichnen.<sup>712</sup> Folglich wäre auch der Trugschluss irrig, dass die museologische Dokumentation ihrerseits nur ein Zusammentragen von Daten und Informationen über die Dinge sei. Ihrem Anspruch nach stellt sie heutzutage eine Verbindung des Erkennens, Deutens und Wertens von dahinterstehenden Sinngehalten und Wertvorstellungen dar. So gilt auch maßgeblich für diesen Schritt: Wenn Bedeutungen nicht erkannt, um-, missdeutet oder geringgeschätzt werden, dann ist die Dokumentation nicht nur ein Schritt innerhalb der Musealisierung, in dem Bedeutungen gesichert werden, sondern auch ‚verloren‘ gehen oder erst entstehen. Da die Intensität der Dokumentation diachron großen Schwankungen unterlag und zudem von den Interessenslagen der einzelnen Museumstypen und der sich darin befindlichen Einzelmuseen abhängig ist, sind die Dinge, die heutzutage in Museen verwahrt werden, längst nicht im selben Maße Träger von einstigen Bedeutungen. Die Dokumentation der Dinge, also ihre wissenschaftliche Erschließung und Einordnung in museale Ordnungsschemata, kann bereits als Ausdruck ihrer Rekontextualisierung erachtet werden, die

---

<sup>712</sup> Vgl. Hagedorn-Saupe, Monika (2011): Leitfaden für die Dokumentation von Museumsobjekten, S. 12.

von den inszenatorischen Expositionen fortgeführt werden kann, aber nicht muss. Entscheidend wird die Funktionslogik sein, der die Exponate unterstellt werden. Als Kunstwerk verstanden ist nicht die einstige Funktion, sondern der ästhetische Eigenwert von Relevanz. Die inszenatorische Exposition geht dann zumeist nicht mit einer Rekontextualisierung, sondern mit einer De- oder Umkontextualisierung der Dinge einher.<sup>713</sup>

### **2.5 Restaurierung, Konservierung und Lagerung von materieller Religion**

Innerhalb der Musealisierung unterliegt das Objekt nun weiteren Schritten. Entweder wird es nun direkt exponiert oder deponiert. Das Deponiertwerden innerhalb eines Magazins stellt den Regelfall dar. Diesem Schritt können Verfahren vorangestellt sein, die der Konservierung oder Restauration dienen. Die Dokumentation stellt die Grundvoraussetzung dar, damit diese Prozesse des Konservierens und Restaurierens am Ding erst vollzogen werden können. *Konservieren* bedeutet den Soziologen Stefan Hirschauer und Hilke Doering zufolge die Fixierung des Ist-Zustands, *Restaurieren* bedeutet die Wiederherstellung eines letzten, früheren oder ursprünglichen (vorgestellten) Zustands.<sup>714</sup> Die konservatorische wie restauratorische Behandlung des Objekts gilt, wie Hirschauer und Doering feststellen, weniger „ihrer Identität als ihrem Körper“<sup>715</sup>. Diese Schwerpunktsetzung kann die einst zgedachten und zugesprochenen Bedeutungen bei der konservatorischen Behandlung weitgehend unberücksichtigt lassen. Wie Waidacher festhält, kann es innerhalb des restauratorischen menschlichen Wirkens am Objekt aber wiederum zu Bedeutungsmodifikationen kommen, da dieses seinerseits wiederum ein unter der Beeinflussung der jeweiligen Gegenwart und deren Kultur stattfindender und darum anachronistischer Akt der Deutung von (gesicherter) Bedeutung ist.<sup>716</sup> In Bezug auf die Objekte der materiellen Religion können aber systemimmanent wirksame Vorschriften der spezifischen Religion Einfluss auf das konservatorische wie restauratorische museale Wirken am Objekt haben. Valeria Muccicani hält hierzu fest: „Some cleaning or restoration practices cannot be carried out on specific objects, for example, due to the use of materials or substances extracted from animals

---

<sup>713</sup> Siehe ausführlicher Teil VI, Kap. 2.6 (insb. Kap. 2.6.1).

<sup>714</sup> Vgl. Doering, Hilke; Hirschauer, Stefan (1997): Die Biographie der Dinge, S. 279.

<sup>715</sup> Doering, Hilke; Hirschauer, Stefan (1997): Die Biographie der Dinge, S. 280.

<sup>716</sup> Vgl. Waidacher, Friedrich (2005): Museologie, knapp gefasst, S. 87.

which are considered ‚impure‘ by some religions.<sup>717</sup> Diese Achtsamkeit im dokumentarischen wie konservatorischen und restauratorischen musealen Akten an Zeugnissen der materiellen Religion findet wiederum auch im entsprechenden Paragraph der Ethischen Richtlinien für Museen ihren Ausdruck.<sup>718</sup> Einige Museen, wie z. B. das *Islamic Arts Museum Malaysia*, haben gesondert ausgewiesene Umgangsregularien mit ihren Objekten entwickelt. So müssen muslimische Museumsangestellte ihre Hände in Übereinstimmung mit dem *Wuḍū‘*-Ritual waschen, bevor sie eine musealisierte Koran-Ausgabe berühren, nichtmuslimische müssen hierfür Handschuhe tragen. Der Koran darf ferner nicht niedriger als auf Hüfthöhe getragen, platziert oder aufbewahrt werden und keinesfalls den Boden berühren. ‚Verschmutzende‘ bzw. als unrein geltende Substanzen dürfen bei konservatorischen wie restauratorischen Akten nicht angewendet werden, wie zum Beispiel Bürsten mit Schweineborsten oder Klebstoffe, die Schweinefett enthalten.<sup>719</sup>

Schon der nächste Schritt, die Lagerung, führt dazu, dass die in der Dokumentation gesicherten und zur Restauration benötigten, da kontextbildenden Bedeutungsstrukturen nahezu latent werden. Die Lagerung wird von anderen Interessen geleitet. Sie ist die Fortsetzung der Konservierung mit anderen Mitteln.<sup>720</sup> Dem Erhalt des Dings in seinem jetzigen Zustand gilt die Priorität. Die Gruppierung von Objekten nach Materialbeschaffenheit, ungeachtet ihrer Funktionsgruppenzugehörigkeit oder bestimmter zugesprochener und zugedachter Bedeutungen, stellt den Regelfall dar. Als Deponat werden die Bedeutungsstrukturen des Objekts stillgelegt. Das Objekt wird nunmehr wieder Ding.<sup>721</sup> Zum Objekt kann es aber wieder erwachsen und zwar erstens, wenn es sich in einer nichtöffentlichen Studiausstellung befindet und Gegenstand weiterer

---

<sup>717</sup> Minucciani, Valeria (2013b): Consideration in Relation to the Museography for Objects of a Religious Nature, S. 12.

<sup>718</sup> Siehe ICOM (2010): Ethische Richtlinien für Museen von ICOM, § 3.7.

<sup>719</sup> Siehe Paine, Crispin (2013): Religious objects in museums, S. 59.

<sup>720</sup> Maßnahmen des vorbeugenden Konservierens während der Lagerung beziehen sich maßgeblich auf die Größen Temperatur, Feuchtigkeit, Licht und Sauberkeit. Maßnahmen des behandelnden Konservierens vor und während der Lagerung betreffen Dekontamination, meist durch Desinfektion, Reinigung und Schädlingsbekämpfung (siehe Waidacher 2005, S. 74–86).

<sup>721</sup> Hilke Doering und Stefan Hirschauer (1997) schreiben hierzu: „In einem Depot zu landen, bedeutet für ein Sammlungsstück oft für Jahre, vielleicht für immer, aus dem Verkehr gezogen zu werden. Es ist ein Stück unter vielen, oft ähnlichen Dingen, die neben, unter und über ihm, dicht an dicht gedrängt, herumliegen. Es fristet ein Schattendasein zusammen mit anderen Namenlosen. Die Sammlung [gemeint ist dabei aber das Magazin, Anm. F. P.] schafft ‚kollektivierte Existenzen‘“ (S. 282).

wissenschaftlicher Erschließung wird, oder wenn es zweitens im Rahmen einer Ausstellung exponiert und inszeniert wird. Als Teil einer Studiensammlung oder im Vorfeld einer Exposition kann das kompensiert werden, was einst in der Dokumentation versäumt wurde. Zusätzliche Objekt- und Kontextanalysen vermögen dann (weitere) Bedeutungen zu sichern und/oder zu generieren. Temporär oder dauerhaft kann aus dem gelagerten Ding wieder ein Objekt werden, wenn es Bestandteil einer Ausstellung wird. Die Ausstellung, auch Exposition genannt, ist von der Inszenierung zu scheiden, steht mit ihr aber eng in Beziehung. Die Exposition bezieht sich schlicht auf den Vorgang des Exponierens. Das Objekt wird in eine der Aufmerksamkeit ausgesetzte, besonders herausgehobene räumliche Lage bzw. Stellung gebracht. Für das Deponat bedeutet dies die Überführung von einer Studiensammlung oder eines Magazins in eine Dauer- oder Sonderausstellung. Ausschlaggebend für die Ingangsetzung dieses Vorgangs ist die Wahl eines Themas, unter das die Ausstellung gestellt wird. Das Thema erst vermag das Deponat zu exponieren. Die Inszenierung erst vermag das Thema zu interpretieren. Sie ist, wie Gottfried Korff festhält, „Explikation durch Exposition“<sup>722</sup>.

### **2.6 Exposition, Inszenierung und Vermittlung von materieller Religion<sup>723</sup>**

Mit Beginn seiner Musealisierung hat das Ding seine einstigen instrumentell-funktionalen Einbindungen verloren. Die Einordnung in museale Ordnungsschemata und die Verortung im musealen Feld unterstellte das Ding bereits einer epistemischen und/oder

---

<sup>722</sup> Korff, Gottfried (2000b): Speicher und/oder Generator. Zum Verhältnis von Deponieren und Exponieren im Museum. In: Ders. (2007): Museumsdinge. Deponieren – exponieren. Hrsg. von Martina Eberspächer, Gudrun M. König und Bernd Tschöfen. 2., erg. Aufl. Köln: Böhlau, S. 167–178, Zitat S. 171.

<sup>723</sup> In den Blick genommen werden, wie eingangs festgelegt, jene musealisierten systemimmanenten Dinge, die nachgewiesenermaßen und beleghaft innerhalb eines religiösen Nomisierungssystems interpretiert wurden und/oder sich auf der Handlungsebene einer Konkretion verorten lassen. An geeigneter Stelle sollen aber auch systemreferentielle Dinge Beachtung finden. Valeria Minucciani (2013b) zeigt auf, dass es prinzipiell drei möglich Kontexte gibt, bei denen *Religion* und *Museum* zusammentreffen:

1. „within ‘laical’ museums with varied typologies, which also conserve and exhibit objects and artefacts having a religious nature;
2. within ‘laical’ museums specifically dedicated to religion (or, more frequently, to religions);
3. within museums having an “ecclesiastical” nature or in some way linked to the faithful community, which display a determined religious context through its artefacts and artistic works“ (S. 14).

Die Rede Minuccianis von ‚*objects and artefacts having a religious nature*‘ erlaubt Interpretationsspielraum. Setzt man *Natur* nicht mit dem Wesen einer Sache bzw. des Dings in eins, sondern versteht darunter das Wesentliche einer Sache, das über seine Bedeutung, also der Verbindung von Sinn und Wert, erschlossen wird, so sind die systemimmanenten Dinge (materielle Religion der Kategorie a) gemeint. Anzunehmen ist zudem, dass diese Aufzählung die systemreferentiellen Dinge außen vor lässt.



ästhetischen Logik, die sich nun in der inszenatorischen Exposition fortsetzt.<sup>724</sup> Dennoch sind der Status des deponierten Dings und der des exponierten Objekts nicht identisch.<sup>725</sup> Innerhalb der Ausstellung kann die den Museumsdingen zukommende Funktionslogik dem Kulturwissenschaftler Thomas Thiemeyer zufolge idealtypisch durch die heuristische Trias *Exemplar, Zeuge, Werk* bestimmt werden.<sup>726</sup> Als *Exemplar* ist es typischer Vertreter von Dingen einer Gruppe, wie sie ein Klassifikationssystem auswies. Die Funktion ist als repräsentative zu bestimmen. Als *Zeuge* gefasst, gegenwärtigt es vergangene Wirklichkeiten, ist historische Quelle wie historiographische Argumentation legitimierender Beleg. Die Funktion ist als bezeugende zu bestimmen. Als *Werk* ist es der Rezeption unterstellt; die Funktion subjektzentriert über das Veranlassen einer als solchen zumeist sinnlich bestimmten Erfahrung oder über das Wesen seines Referenzsystems *Kunst* etwa als das „Sich-ins-Werk-Setzen der Wahrheit“<sup>727</sup> des Seienden bestimmt. Die Explikation jener Trias soll im Folgenden anhand des sogenannten Hedwigsbechers erfolgen. Als Exemplar kann dieser ebenso als Pars pro Toto für die Gesamtheit *Glasbecher* stehen wie ein Glasbecher mit dem Produktnamen POKAL eines schwedischen Möbelhauses. Mit der Reduktion auf ihre Exemplarizität ist eine Austauschbarkeit der Exponate innerhalb derselben kategorial bestimmten Dinggruppen gegeben. Erst als Zeuge gefasst, entzieht sich das Ding seiner klassifikatorisch-bedingten Austauschbarkeit. *Eine* Zeugenschaft des sogenannten Hedwigsbechers würde darin bestehen, dass er wiederum selbst wahrscheinlich als Zeugnis eines christlichen Wunders im Mitteleuropa des Mittelalters verehrt wurde. Da aber bisher 14 Becher dieser „kleine[n] rätselhafte[n] Gruppe unverwechselbarer Glasbecher“<sup>728</sup> zugeordnet wurden, kann ein jeder dieser Becher wiederum als Exemplar dieser einen Gruppe und als Zeuge jener tradierten Begebenheit gelten. Die originale materielle

---

<sup>724</sup> Siehe Korff, Gottfried (2011): Dimensionen der Dingbetrachtung. Versuch einer museumskundlichen Sichtung. In: Andreas Hartmann und Ruth-Elisabeth Mohrmann (Hg.): Die Macht der Dinge. Symbolische Kommunikation und kulturelles Handeln; Festschrift für Ruth E.-Mohrmann. Münster (u. a.): Waxmann (Beiträge zur Volkskultur in Nordwestdeutschland, Bd. 116), S. 11–26, hier S. 17.

<sup>725</sup> Martin R. Schärer (2003) hält in diesem Zusammenhang fest: „Leider werden in der Literatur die beiden Bereiche Ausstellung und Museum nicht immer sauber getrennt; vor allem in dem Sinne, dass häufig von ‚Museum‘ gesprochen, aber ‚Ausstellung‘ gemeint ist. Der Status des musealisierten (‚eingeschlossenen‘) und visualisierten (‚vorgeführten‘) Objektes – das ist besonders hervorzuheben – sind nicht identisch“ (S. 93).

<sup>726</sup> Vgl. Thiemeyer, Thomas (2014): Museumsdinge. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 230–233, hier S. 231.

<sup>727</sup> Heidegger, Martin (1957): Holzwege. 3., unveränd. Aufl. Frankfurt am Main: Klostermann, S. 28.

<sup>728</sup> MacGregor, Neil (2011): Eine Geschichte der Welt in 100 Objekten. 1., neue Ausg. München: C. H. Beck, S. 435–440, Zitat S. 435.

Substanz eines einzigen aber nur verbindet sich mit der Person Martin Luthers.<sup>729</sup> Erst in der Rekonstruktion der spezifischen Objektinvarianten, als Zusammenschau der durchwanderten Kontexte, gewinnt ein jeder von ‚Hedwigs Bechern‘ seine Singularität als Zeuge. Es würde ferner dann z. B. auch ersichtlich, dass manche von ihnen, nachträglich in Metall gefasst, vermutlich als Kelche im kultisch-rituellen christlichen Gebrauch waren. Als Werk verstanden,<sup>730</sup> wäre er (theoretisch) von den einstigen Funktions- und Bedeutungszusammenhängen radikal befreit. Nicht als Informations-, sondern als Bedeutungsträger wäre er dennoch zu bestimmen, aber als Träger von im Rezeptionsprozess situativ erzeugten Bedeutungen. Innerhalb der Ausstellung entscheiden die Kuratoren und Ausstellungsmacher über die Logik, der die nun zu exponierenden Dinge folgen sollen. Damit wird klar, dass die Dinge nicht Werk, Zeuge oder Exemplar sind, sondern in der inszenatorischen Exposition zu eben solchen gemacht werden. Die Potentialität des Dings, stets alles drei zu sein, bleibt davon unberührt. Gleichwohl kann das absichtsvolle menschliche Wirken an bestimmten Dingen auch darauf abzielen, dass die nun gewirkten Dinge einer bestimmten Logik zu unterstehen haben. So sind ja gemeinhin die Kunstwerke der ‚bildenden Kunst‘ dem Anspruch des unterstellten Bezugssystems nach ausschließlich für die Rezeption geschaffen. Ihr nouphorisches, also bedeutungstragendes, und semiophorisches, also zeichentragendes, Potential entfalten die Museumsdinge dergestalt aufgrund einer institutionell gewachsenen funktionalen Logik, der sie zumeist weiterhin auch in der kuratorischen Praxis unterstehen. Das Durchbrechen dieser Logik, wenn etwa ‚Zeugen‘ als ‚Werke‘ oder ‚Werke‘ als ‚Zeugen‘ dargestellt werden, bildet die Grundlage eines überdauernden musealen Konfliktherdes. Auch im aktuellen epistemischen Paradigma wird diese funktionale Logik nicht negiert, aber von Volkskundlern wie Gottfried Korff etwa insistiert, dass auch die Dinge als (kulturelle) Zeugen nicht nur über ihren Informations- und Dokumentationsgehalt, sondern auch über ihre sinnliche Anmutungsqualität zu erfassen seien.<sup>731</sup> Dem kulturellen Zeugen selbst, im Paradigma „nah beim Konzept des

---

<sup>729</sup> Nachweislich befand sich ein Hedwigsbecher 1541 im Besitz Martin Luthers. Als Exponat ist er heute in den Kunstsammlungen der Veste Coburg zu finden. Dessen Bezeichnung changiert. Teils ist auch vom Becher der Heiligen Elisabeth oder Elisabethglas die Rede, da sich dieser ursprünglich in ihrem Besitz befand.

<sup>730</sup> Den Gründen, warum es wenig Probleme bereitet, den Hedwigsbecher nicht nur als Exemplar oder Zeugen, sondern auch als Werk verstanden lassen wissen zu wollen, ist an anderer Stelle ausführlich nachzugehen (siehe Teil VI, Kap. 2.6.1).

<sup>731</sup> Vgl. Korff, Gottfried (2000b): Speicher und/oder Generator, S. 172.

Wissens- und Erkenntnisding angegliedert<sup>732</sup>, wird bei der Beantwortung der Fragen nach den Voraussetzungen von Erkenntnis und dem Zustandekommen von Wissen nun ein gewichtigerer Platz zugestanden. Mit seiner Präsenz, also seiner Anwesenheit im Hier und Jetzt, ebenso wie durch die erst expositorisch-inszenatorisch erzeugten „prä-sentifikatorischen Ordnung[en]“<sup>733</sup> ist seine Widerständigkeit und sein Eigensinn gegeben, der die Präzedenz der Wahrnehmung vor der kognitiven Aneignung in Erkenntnisprozessen einfordert. Die heuristische Trias bedingt einen Dual der Status, der in *Erscheinungsdinge* und *Repräsentanten* scheidet. Als Werk ist das Ding Erscheinungsding, als Exemplar und Zeuge Repräsentant. Die Potentialität des Dings, stets als Werk, Zeuge oder Exemplar zugleich fungieren zu können, relativiert wiederum die Unverbrüchlichkeit jenes Statuszuweises. Erläutert sei dies am ‚Kunstwerk‘. Ein als Kunstwerk ausgestelltes Ding ist zwar in erster Linie ein Erscheinungsding, kunstgeschichtlich konzeptualisiert etwa stets auch ein Repräsentant. Auch ein Kunstwerk steht also nicht nur für sich selbst, sondern bezeugt und exemplifiziert kunsthistorische genealogisch-chronologische Thesen, (kultur-)historische Zusammenhänge, ebenso wie es die Leitidee oder Auslegung von Wirklichkeit seines Erschaffers etwa repräsentiert. Wenn gleich es aufgrund der vielgestaltigen und heterogenen expositorischen Praxis vermessen erscheint, Tendenzen hinsichtlich der Präsentationsarten zu artikulieren, zeigt sich eine Korrelation von museal und kuratorisch als Kunstwerke bestimmten Dingen und ihrer dekontextualisierenden, primär ästhetischen (wie kunstgeschichtlichen) Präsentation und von als Zeugen bestimmten Dingen und ihrer rekontextualisierenden (wie (kultur-)geschichtlichen) Präsentation. Aus der Verbindung von Präsentationsart und Präsentationsort können wiederum museale Traditionen in ihrer Tendenz rekonstruiert werden, die völkerkundlichen und historischen Sammlungen und Museen eine kontextualisierende und Kunst- und kunstgeschichtlichen Sammlungen und Museen eine rein oder primär ästhetische Präsentationsform attestieren. Überschneidend in Museumstypologien einzuordnende Museen (wie z. B. Heimat- und Landesmuseen, Regionalmuseen, Sammler- und Stiftermuseen, staatliche Zweigmuseen) entziehen sich hinsichtlich der Museographie dieser stets nur tendenziell zu denkenden Eindeutigkeit.

---

<sup>732</sup> Korff, Gottfried (2005a): Betörung durch Reflexion. Sechs um Exkurse ergänzte Bemerkungen zur epistemischen Anordnung von Dingen. In: Anke te Heesen und Petra Lutz (Hg.): Dingwelten. Das Museum als Erkenntnisort. Köln: Böhlau (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Bd. 4), S. 89–108, Zitat S. 101.

<sup>733</sup> Korff, Gottfried (2011): Dimensionen der Dingbetrachtung, S. 17.

Auch die Exposition von Zeugnissen der materiellen Religion vollzieht sich vor diesem theoretisch dargelegten Hintergrund. An diesem ist die folgende Analyse auszurichten, indem nach idealtypisch zu scheidenden Präsentationsformen,<sup>734</sup> samt einhergehender korrespondierender Statusgebung und funktionaler Logik, die gegenwärtige Ausstellungs- und Vermittlungspraxis von Zeugnissen der materiellen Religion zu erfassen gesucht wird. Dabei wird es nicht nur darum gehen, den Ist-Zustand in seiner Geworbenheit verstehen zu lernen, sondern auch die von musealen Professionen hervorgebrachte Kritik, die sich gegenwärtig an diesem bricht. In diesem Lichte ist der Ausstellungskontext als ‚*scientific arena*‘, als Ort wissenschaftlicher Aushandlungsprozesse, zu denken, und *materielle Religion* als dessen Diskursgegenstand zu erhellen.

### 2.6.1 Materielle Religion ästhetisiert

Von einer ästhetisierten Darstellung der materiellen Religion kann gesprochen werden, wenn das System *Kunst* die einzige Kontextualisierung darstellt und sich aus dieser Referentialisierung nicht nur eine Rezeption des Exponats als Werk, sondern auch eine bestimmte Präsentationform ableitet, die als rein oder primär ästhetisch zu bestimmen ist. Diesen inhaltlich noch unbestimmten Bestimmungsfaktoren ist im Folgenden nachzuspüren, beginnend mit Frage, welchen Dingen man gemeinhin Genüge tut, indem man sie rein oder primär ästhetisch präsentiert. Mit der Bestimmung dessen, wovon bei den Erscheinungsdingen die Rede ist, vermittelt der Philosoph Günter Figal einen Eindruck, um welche Dinge es sich dabei handeln kann. So hält er fest:

„Es gibt auch Artefakte, die keine Gebrauchsdinge sind oder darin, dass man sie gebrauchen könnte, nicht aufgehen. Auch wenn man sie gebrauchen kann oder gebraucht, sind diese Dinge vor allem für die Betrachtung dar. Es sind die schönen Dinge [...], Erscheinungsdinge, die man ‚Kunstwerke‘ nennt [...]. Wenn Erscheinungsdinge nicht mehr nur dinghafte Erscheinungen sind, sodass sie vor allem in ihrem Erscheinungscharakter erfahren werden, sondern auch erscheinende Dinge, also Erscheinungsdinge, deren Dingcharakter offenbar ist, so müsste sich mit ihnen am besten erfahren lassen, was Dinge als Erscheinungen sind. [...] [I]hr Erscheinungscharakter

---

<sup>734</sup> Diese Unterteilung traf bereits die Religionswissenschaftlerin Susan Kamel (2004a, S. 73–83) im Vorfeld ihrer Museumsanalysen, als sie zwischen *formalästhetischen* und *kontextualisierten Präsentationsformen* unterschied. Im Laufe ihrer Untersuchungen stellte sich ihr aber eine museale Wirklichkeit dar, die durch „uneindeutige Zuschreibungen und komplexe Sachverhalte [besticht]“ (2004a, S. 201). Die Unterscheidung dieser Präsentationsformen ist demnach nur in der Lage, die hybride Ausstellungsrealität schematisch und damit notwendig verkürzt zu erfassen.

[überwiegt], so sehr, dass ihre Dinglichkeit weniger als *Weise* von Erscheinung erfahren wird, sondern einfach als Erscheinung. Das ist nicht zuletzt dann so, wenn Erscheinungsdinge darstellend sind, also dinghaft etwas zur Geltung bringen, das selbst nicht dinglich sein muss.“<sup>735</sup>

In dieser Bestimmung bildet sich ein Kosmos eigener Ordnung ab, dessen Relationen bildende Strukturelemente er selbst enthält. Den Kosmos gilt es im Kommenden zu erschließen und den Platz der religiösen Dinge in dieser Ordnung kanalisiert auf das museale Feld dabei zu bestimmen. Das Determinans im Schlüsselwort ‚Kunstwerke‘ soll den Ausgangspunkt der Erschließung bilden. Der Frage, was *Kunst* ist, spürt der Philosoph Martin Heidegger in seinem Aufsatz *Der Ursprung des Kunstwerkes* nach, und gibt im Nachwort seiner Überlegungen doch zu erkennen, dass diese nicht das Rätsel der Kunst, das Rätsel, das die Kunst selber ist, zu lösen, indes in seinem Anspruch nach nur zu sehen vermögen.<sup>736</sup> Heidegger unterzieht die dingliche Welt dabei einer Unterscheidung in *Ding*, *Werk* und *Zeug*. Das Zeug, wie etwa ein Paar Bauernschuhe, sei durch seine Dienlichkeit bestimmt. Das Bezeichnende, wie beispielsweise im Schreib-, Näh-, Werk-, Fahr-, Schuh-, Spiel- oder Messzeug gegeben, verweist auf die Dienlichkeit des Bezeichneten.<sup>737</sup> Mit dieser Zeughaftigkeit ist nicht auf die weiter oben erläuterte Zeugenschaft verwiesen, wenngleich das Zeug im Museum gewöhnlich über seine Zeugenschaft oder Musterhaftigkeit bestimmt wird. Die Dinglichkeit des Dings liegt im Gegensatz nicht in seiner Zu-, sondern Vorhandenheit begründet. Heidegger zufolge sei es, wie ein Granitblock etwa, eigenwüchsig und zu nichts gedrängt.<sup>738</sup> Dies gelte auch für das (Kunst-)Werk. Löst man dieses jedoch von seinem/seinen Produzenten, seinen Rezipienten und von allen mannigfaltigen Bezügen ab, gehört es als „solches einzig allein in den Bereich, der durch es selbst eröffnet wird.

---

<sup>735</sup> Figal, Günter (2016): *Unscheinbarkeit. Der Raum der Phänomenologie*. 1., unveränd. Studienausg. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 99 (Hervorh. im Orig.).

<sup>736</sup> Vgl. Heidegger, Martin (1957): *Holzwege*, S. 66 (es handelt sich um eine Aufsatzsammlung; *Der Ursprung des Kunstwerkes* (S. 7–69) ist dieser Sammlung enthalten).

<sup>737</sup> Siehe auch Wetzels, Michael (1996): *Ästhetik der Wiedergabe. Heideggers Ursprungstheorie des Kunstwerkes und ihre Dekonstruktion*. In: Jürgen Stöhr und Oskar Bätschmann (Hg.): *Ästhetische Erfahrung heute*. Orig.-Ausg. Köln: DuMont, S. 86–125, hier S. 95.

<sup>738</sup> Vgl. Heidegger, Martin (1957): *Holzwege*, insb. S. 12–22.

Denn das Werksein des Werkes west und west nur in solcher Eröffnung.<sup>739</sup> Im Geschehnis des Werkes sei ihm zufolge das Geschehnis der Wahrheit am Werke.<sup>740</sup> Die Wahrheit des Seienden sei es, die ins Werk gesetzt wird. Damit offenbare sich dann auch das Wesen der Kunst als das Sich-ins-Werk-Setzen der Wahrheit.<sup>741</sup>

Belässt man es nun bei dieser ersten fundamentalontologischen Näherung, bei der die ontisch-ontologische Differenz zwischen Seiendem und Sein beim Werk geltend gemacht wurde, scheut also weiteres Mühsal, über die Logik das Wesen der Kunst und die Wirklichkeit des Werkes an sich zu verstehen, in der Gewissheit, dass damit auch ‚nur‘ ein Rätsel an Kontur gewonnen hätte, dann überantwortet man die Frage nolens volens zurück an die Produzenten, Rezipienten, den Kunstbetrieb als solchen und, in diesem Fall von besonderem Interesse, an die Sammlungen und Museen, dessen Teil sie sind. Fragt man nun Kunstwissenschaftler, was als Kunst zu gelten habe, dann fallen die Antworten allenthalben so aus, dass sich ein gesonderter und als solcher klar identifizierbarer Bereich heutzutage nicht mehr ausmachen lässt. Die Diffundierung des damit bezeichneten Gegenstandsbereichs, vor allem im 20. Jahrhundert, und das Aufgeben der eurozentrischen Perspektive bei definitorischen Unternehmungen seien laut Richard Faber und Volkhard Krech Ursachen dieser Unschärfe.<sup>742</sup> Ein Minimalkonsens könnte nunmehr lauten: *Kunst* ist als eine westliche Kategorie zu bestimmen, die Wirklichkeiten konzeptualisiert. Wenn man nun nicht, wie Heidegger es tat, das Wesen des Werkes und der Kunst über die Logik bestimmt, geht man dann derlei Versuche unternehmend sicherlich darin verloren, wenn dies unabhängig von gesellschaftlichen ‚Werk-Kontexten‘ geschieht. „Die Ästhetisierung unseres Verhältnisses zur Kunst“<sup>743</sup> sind dabei ebenso wie das sinnlich-ästhetisch bestimmte (dialogische) Verhältnis zwischen Werk und Betrachter nicht nur, aber auch als Spuren auf dem Weg eines Verstehenwollens zu sehen. In Bezug auf das Museum kann gelten: Die Dinge geben sich als *Kunst* zu erkennen, wenn die kuratorische und expositorische Praxis sie der Funk-

---

<sup>739</sup> Heidegger, Martin (1957): Holzwege, S. 30.

<sup>740</sup> Vgl. Heidegger, Martin (1957): Holzwege, S. 30. Nicht aus der Ästhetik, sondern aus der Logik leitet Heidegger demnach das Wesen des Werkes ab (siehe S. 25).

<sup>741</sup> Vgl. Heidegger, Martin (1957): Holzwege, S. 28.

<sup>742</sup> Vgl. Faber, Richard; Krech, Volkhard (2001): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Kunst und Religion im 20. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7–18, hier S. 9.

<sup>743</sup> Lübke, Hermann (2003): Im Zug der Zeit. Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart. 3., um ein Nachwort erw. Aufl. Berlin: Springer, S. 99.

tionslogik des Werkes unterstellt und damit „die Bedeutungsfelder auf die Formalästhetik reduziert, um verbalen Interpretationsstrukturen und abstrakten Formbetrachtungen zu einem ausschließlichen Recht zu verhelfen.“<sup>744</sup> Die „List der Aura“<sup>745</sup> kompensiert hier kunsttheoretische Unschärfe. Im Ding<sup>746</sup> als *Kunst* wird Gottfried Korff zufolge dann dessen Eigensinn hervorgekehrt.<sup>747</sup> Was Korff unter ‚Eigensinn‘ versteht, belässt er an dieser Stelle unbestimmt. Expliziert man den verwendeten Begriff, so könnte er einerseits auf die dingliche Widerständigkeit bezogen werden, andererseits auf das dem Werk Wesentliche, wie es Heidegger zu bestimmen suchte. Der Daseinszweck des Werkes wäre es dann, rezipiert zu werden; und zwar in einer Weise, in der der hervorgekehrte Eigensinn der *einzig*e zu dechiffrierende Impetus und die Form die *einzig*e Stimulanz darstellen. Im Folgenden ist nun der Frage nachzugehen, was passiert, wenn dieser verfestigte Nexus von *Kunst* und *Ästhetik* Anwendung auf die religiösen Dinge im Museum findet.<sup>748</sup> Diese Frage zeitigt besondere Relevanz, da „Religion, wenn sie im 20. Jahrhundert musealisiert wurde, in aller Regel unter dem Etikett ‚Kunst‘ dem Publikum präsentiert wurde.“<sup>749</sup> Von großem Interesse scheint ebenso, dieser Entwicklung in ihrer Gewordenheit nachzuspüren – offenbart sich doch darin das Beziehungsverhältnis von (westlicher) *Kunst* und (christlicher) *Religion*.

Dem Philosophen Hermann Lübbe zufolge ermöglicht das Museum, im Speziellen das Kunstmuseum, dem Besucher, sich mit den Dingen, die der Funktionslogik des Werks unterstehen, in eine Beziehung zu setzen, die nicht über die Identifikation mit nichtästhetischen Zwecken verläuft.<sup>750</sup> Institutionell werde so ein Verhältnis zur Kunst ermöglicht, das vom Zwang zur Identifikation mit nichtästhetischen Zwecken entlastet sei.

---

<sup>744</sup> Ottomeyer, Hans (2010): Zeugnisse der Geschichte und die Museen Europas. In: Elisabeth Tietmeyer (Hg.): Die Sprache der Dinge. Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die materielle Kultur. Münster (u. a.): Waxmann (Schriftenreihe/Museum Europäischer Kulturen, Bd. 9), S. 23–30, Zitat S. 23.

<sup>745</sup> Stöhr, Jürgen (1996): Der ‚Pictorial Turn‘ und die Zukunft ästhetischer Erfahrung – eine Hinführung zum Thema. In: Ders. und Oskar Bätschmann (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. Orig.-Ausg. Köln: DuMont, S. 7–15, Zitat S. 11.

<sup>746</sup> Nicht im eben erläuterten Sinne Heideggers, sondern im Sinne dieser Arbeit (siehe Teil V., Kap. 1.2).

<sup>747</sup> Vgl. Korff, Gottfried (1992a): 13 Dinge, S. 283.

<sup>748</sup> Bei den Wörtern *Kunst* und *Ästhetik* erfolgt in dieser Arbeit Kursivsetzung im Singular, wenn diese in dieser Arbeit, als wissenschaftliche Konzepte verstanden, konzeptuell gebraucht werden. Ist beim Konzept *Kunst* der damit umrissene Gegenstandsbereich gemeint, erfolgt keine Kursivsetzung.

<sup>749</sup> Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 22. Bräunlein zieht als Beleg die Museen für islamische, indische, ägyptische, vorder- und ostasiatische Kunst heran. In Bezug auf die musealisierte materielle Religion des Christentums würde sich dieser Befund vielleicht als vielschichtiger dazustellend erweisen, aber in der Tendenz ebenso statthaft sein.

<sup>750</sup> Vgl. Lübbe, Hermann (2003): Im Zug der Zeit, S. 100.

Gerade in der Historisierung<sup>751</sup> und Ästhetisierung<sup>752</sup> der Kunst sei dem Kunstpädagogen und Kunsttheoretikers Diethard Herles zufolge eine Freisetzung gegeben, die den Betrachter bei den musealisierten religiösen Dingen von Anbetung und religiöser Vertiefung befreie.<sup>753</sup> *Materielle Religion* wäre demnach, der Funktionslogik des Werks unterstellt, von ihrer religiösen Bedeutung befreit.<sup>754</sup> Die Musealisierung bedingte in diesen Fällen eine Ablösung von den einstigen Nomisierungssystemen, in deren Rahmen die Dinge interpretiert wurden.<sup>755</sup> Anstelle des religiösen Kults trete „die Kontemplation in einer ästhetischen Distanziertheit“<sup>756</sup>. Andrew McClellan betont in diesem Zusammenhang die „secularizing power“<sup>757</sup> der Museen.

Lübbes Auffassung mag zu kurz greifen, da sie weder die Verklärung der Kunst seit der Romantik („Kunstreligion“) und deren Auswirkungen bis in die Gegenwart einbezieht noch der, obschon eingeschränkten, Handlungsfreiheit des Besuchers Beachtung schenkt. Auf diesen Sachverhalt und auf andere Kritikpunkte ist aber weiter unten einzugehen. Wichtiger scheint an dieser Stelle die Frage nach ihrer historischen Bedingtheit. Wo sind Ursachen zu finden, die es möglich machten, die Form und Funktion der religiösen Dinge im Museum als entkoppelt zu betrachten? Erklärungen lassen sich

---

<sup>751</sup> Die Historisierung macht es dann möglich, den Begriff der Kunst in seinem neuzeitlichen Wortsinnverständnis auf zeitlich weit entfernte Dinge anzuwenden, um so etwa den Anfang künstlerischer menschlicher Schaffenskraft zu bestimmen. Ein prägnantes Beispiel der Entgrenzung durch Historisierung ist etwa bei Tom Philipp (2004) im Ausstellungskatalog ‚Afrika – Die Kunst eines Kontinents‘ (1. März – 1. Mai 1996) zu finden, wenn dieser im Hinblick auf einen 600.000 Jahre alten Faustkeil aus dem Gebiet des heutigen Südafrikas schreibt: „Von fast schon zeremonieller Größe, [sic!] führt dieser Faustkeil vor Augen, daß in einer Welt, in der man keine anderen Objekte als Werkzeuge hervorgebracht hat, die inhärenten Eigenschaften dieser Objekte manchmal zu einer visuellen und taktilen Perfektion führten, die über die praktischen Bedürfnisse weit hinausgeht [sic!]. Aus der Symmetrie und haptischen Eleganz spricht [sic!] der Schaffensdrang, die Freude der Kontemplation und der Besitzerstolz, die auf ewig die Antriebskräfte der Kunst sein werden“ (S. 17).

<sup>752</sup> Die Ästhetisierung macht es möglich, einen Konnex zwischen sinnlicher Reizaufnahme und -verarbeitung des Subjekts und objektiven Gegebenheiten herzustellen, der seine Entfaltung durch ein dezidiert ästhetisches Wahrnehmen, Erfahren und Genießen gewinnt.

<sup>753</sup> Vgl. Herles, Diethard (1996): *Das Museum und die Dinge*. Wissenschaft, Präsentation, Pädagogik. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, S. 62.

<sup>754</sup> Die Tatsache, dass diese Befreiung auf Besucherseite angenommen werden kann, aber nicht muss, wird weiter unten ersichtlich (siehe Teil VI, Kap. 2.8 und 2.9).

<sup>755</sup> Diethard Herles (1996) spricht in diesem Zusammenhang von der „Ablösung von Weltbildern und Verhältnissen, unter deren Eindruck die im Museum gelangten Werke entstanden sind“ (S. 63).

<sup>756</sup> Herles, Diethard (1996): *Das Museum und die Dinge*, S. 63. Ausführlich hierzu auch: Lenz-Johanns, Martin (1990): *Musealisierung in der öffentlichen Erziehung und ästhetische Bildung*. In: Wolfgang Zacharias (Hg.): *Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung*. 1. Aufl. Essen: Klartext (Edition Hermes, Bd. 1), S. 268–286.

<sup>757</sup> McClellan, Andrew (1994): *Inventing the Louvre. Art, politics, and the origins of the modern museum in eighteenth-century Paris*. Cambridge [England], New York: Cambridge University Press, S. 112 (zit. n. Claußen 2009a, S. 15 (Fußnote 9)).



finden, wenn man sich der Geschichte von (christlicher) *Religion* und (westlicher) *Kunst* als der einen Kulturgeschichte annimmt.<sup>758</sup> Diese kann entlang der Stichwörter *Idolatrie*, *Ikonoklasmus* und *Kunstreligion* apostrophiert werden. Dieser geschichtliche Abriss muss nicht notwendig seinen Anfang in den, die Parusie erwartenden Urgemeinden finden, sondern setzt, diese Phase des Bilderverbots und die sich daran anschließende des Bilderstreits übergehend, in einer Zeit an, als die Idolatrie, die diesen Phasen nachfolgte, bereits in ihrer Auflösung begriffen war. Der Kunsthistoriker Hans Belting spricht in diesem Zusammenhang von einer Krise des Bildes am Beginn der Neuzeit, die die Entstehung eines neuen Kunstcharakters bedingte.<sup>759</sup> Belting formt seine These über ein historisches Schema, welches er in zwei Ären einteilt: die ‚Ära des Bildes‘ und die ‚Ära der Kunst‘.<sup>760</sup> Die ‚Ära des Bildes‘ war bestimmt durch ein Bildverständnis, bei der das personale Bildnis, die *imago*, in der (christlichen) Religionspraxis als Kultbild verehrt wurde. Gegen die mittelalterlichen Auswüchse dieses Bilderkults, gegen die ‚abgöttischen‘ Bilder der ‚Papisten‘, wie Belting es formuliert, begehrten die Reformatoren nun in unterschiedlicher Strenge auf.<sup>761</sup> Diesen Vorgang macht Belting zusammen mit dem Aufkommen eines neuen Bildverständnisses, das seinen Ausdruck in den Bildern und der Kunst der Malerei in der Renaissance findet, ursächlich für eine Krise des Bildes, in deren Zuge der alte Stand der Dinge, *heilig* wie auch Heilmittel zu sein, zu bröckeln begann.<sup>762</sup> Die Bilderkritik in der Reformation, in ihrer Anwendung Bildersturm, zerstörte die ‚alten‘ Bilder, also jene, die einst als Sitz des Heiligen verstanden wurden (und wenn nicht physisch, dann in gewisser Weise den Glauben an ihre Wirkmächtigkeit), oder setzte diese frei.<sup>763</sup> Dem Kunsthistoriker Wolfgang Kemp zufolge

---

<sup>758</sup> Mit dieser Näherung ist nicht der Versuch unternommen, die Kunstgeschichte auf eine Religionsgeschichte zu reduzieren. Gesagt ist damit nur, dass diese beiden Geschichtsstränge Berührungspunkte aufweisen.

<sup>759</sup> Wenn Kunsthistoriker den von Belting beschriebenen Wandel nicht ignorieren, dann weisen sie ihn gemeinhin als Stunde Null der Kunstgeschichte aus.

<sup>760</sup> Vgl. Belting, Hans (2000): *Bild und Kult*, S. 9 und S. 27. Beltings (2000, S. 28) Bildbegriff bezieht sich nicht nur auf jene Bilder, die den phänomenologischen Kriterien ‚artifizuell‘, ‚flächig‘ und ‚dauerhaft‘ eines engen Bildbegriffs gerecht werden, sondern auf jede Art von verehrtem Bild überhaupt, wie Ikonen, Statuen und Reliquien.

<sup>761</sup> Vgl. Belting, Hans (2000): *Bild und Kult*, S. 510.

<sup>762</sup> Vgl. Belting, Hans (2000): *Bild und Kult*, S. 17. Belting (2000) legt die Konsequenzen dieses Wandels in seiner Bedeutung offen, wenn er schreibt: „Die Entmachtung der Bilder, von denen man keine Rettung mehr erhoffen darf, wirft den Menschen auf sich selbst zurück. [...] Er bleibt derselbe, auch wenn er die Bilder wegräumt, denn sie sind nur der äußere Schein seiner inneren Bilder. [...] Der Mensch der Neuzeit bleibt in der Welt mit sich allein. Er kann sich seine Bilder erfinden, aber sie haben nichts anderes aufzuweisen als die Wahrheit, die er ihnen selbst zubilligt“ (S. 517). Das Sein als Sein eines Seienden im Bild trifft nun auf ein verändertes Verständnis des Seins, wodurch das Bild Werk wird, könnte man nun mit Heidegger folgern.

<sup>763</sup> Natürlich haben die Bilder ihre Macht damit nicht zu aller Zeit und bei Jedermann verloren. Belting (2000) hält hierzu fest: „Der Mensch hat sich nie von der Macht der Bilder befreit, doch hat er sie immer an anderen

wurden diese nicht unmittelbar von denen sich zur gleichen Zeit entwickelnden Sammlungen, nun Organe der Kunstpflege und Ausdruck eines sich ausbildenden Kunstbetriebs, aufgesogen.<sup>764</sup> Das mag erst für die durch die Säkularisation freigesetzten kirchlichen Kunst- und Kulturgüter im 18./19. Jahrhundert gelten, wie die Kunsthistorikerin Iris Grötecke festhält.<sup>765</sup> Gleichwohl trugen die in damaliger Zeit entstehenden Kunstsammlungen durch ihre Sammlungstätigkeit der ‚neuen‘ Bilder zu einer Verfestigung des neuen Bildverständnisses bei. Die Reformation bedeutete einen Verlust an geistlicher und weltlicher Macht der Kirche, der wiederum mit einer Stärkung anderer gesellschaftlicher Kräfte einherging. Den damit sich abzeichnenden Wandel bestimmt Kemp wie folgt: An die Stelle der Kirche traten die Landesherren als wichtigste Auftraggeber der Künstler, das ‚Bürgertum‘ als ökonomische und geistige Macht patronierte sie, und die Künstler selbst emanzipierten sich und trugen so zu einer gewissen Eigenständigkeit des Kunstbereichs bei.<sup>766</sup> Die Emanzipation zeigte sich nun auch darin, dass der Künstler sich selbst nun in das Recht eines Schöpfers des Werkes setzte, wie Belting es formuliert.<sup>767</sup> Zwischen den Polen seiner Imagination und der Naturnachahmung, die sich den allgemeinen Naturgesetzen verpflichtete, entfaltete sich, Belting zufolge, dieses neue Bildverständnis als Kunstverständnis.<sup>768</sup> Von der Kunst allein zu reden, scheint nun möglich; von ihrer ästhetischen Funktion aber erst ab dem 18. Jahrhundert. Kemp hält hierzu fest: „Die Situation der Kunst war ganz einfach ein ganz andere. Das, was wir Kunst nennen, kam aus dem religiösen Kontext in einen neuen – und für beide gilt, daß sie in jeder Hinsicht komplex und vielgestaltig waren.“<sup>769</sup> Der Anteil

---

Bildern und auf andere Weise erfahren“ (S. 27). So setzten ja gerade Bildwallfahrten und Motivbilder erst in der Reformationszeit ein (siehe Steiner 2008, S. 200).

<sup>764</sup> Vgl. Kemp, Wolfgang (1987a): Kunst wird gesammelt. In: Werner Busch (Hg.): Funkkolleg Kunst. Eine Geschichte der Kunst im Wandel ihrer Funktionen. 2 Bände. München, Zürich: Piper (Serie Piper, Bd. 735) (Bd. 1), S. 185–204, hier S. 188.

<sup>765</sup> Siehe Grötecke, Iris (2003): Vom Kultbild zum Kunstwerk. Der Umgang mit der religiösen Malerei nach der Säkularisation. In: Ulrike Gärtner und Judith Koppetsch (Hg.): Klostersturm und Fürstenrevolution. Staat und Kirche zwischen Rhein und Weser 1794/1803: Begleitbuch zur Ausstellung der Staatlichen Archive des Landes Nordrhein-Westfalen und des Museums für Kunst und Kulturgeschichte Dortmund, 24. Mai bis 17. August 2003. Nordrhein-Westfalen: Staatliche Archive des Landes Nordrhein-Westfalen; Museum für Kunst und Kulturgeschichte (Veröffentlichungen der staatlichen Archive des Landes Nordrhein-Westfalen, Reihe D: Ausstellungskataloge staatlicher Archive, Bd. 31), S. 264–275.

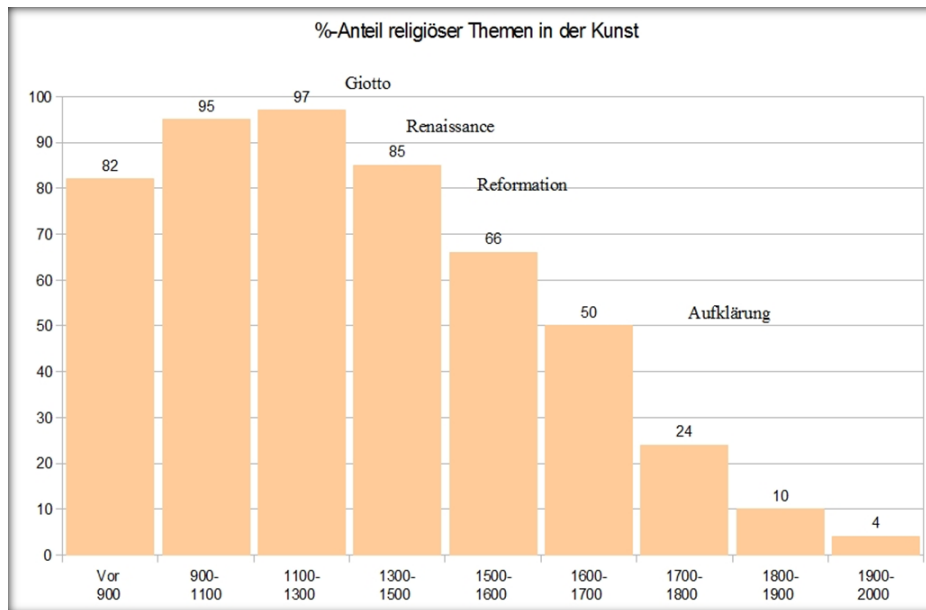
<sup>766</sup> Vgl. Kemp, Wolfgang (1987a): Kunst wird gesammelt, S. 189–190.

<sup>767</sup> Vgl. Belting, Hans (2008): Das Werk im Kontext. In: Ders. (Hg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. 7., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Reimer, S. 247–266, hier S. 231. Ausdruck findet diese Emanzipation etwa darin, dass nun auch der Künstler als Erschaffer des Bildes seinen Namen im Bild verewigt, und nicht wie zuvor im Mittelalter üblich nur der Name des Auftraggebers auf dem Bild erscheint.

<sup>768</sup> Vgl. Belting, Hans (2000): Bild und Kult, S. 524.

<sup>769</sup> Kemp, Wolfgang (1987a): Kunst wird gesammelt, S. 203.

religiöser Themen, in dem, was nun als *Kunst* verstanden werden kann, ging in der Folge zurück (siehe Darstellung 3). Die dezidiert christliche Kunst, deren Primat nicht die Bildästhetik, sondern die Bildtheologie bildet, koppelte sich seit der Reformation von der allgemeinen Kunstentwicklung ab.<sup>770</sup> Der Barock bildete die wohl letzte wirkmächtige Annäherung von (allgemeiner) ‚bildender Kunst‘ und ‚der‘ christlichen Religion.<sup>771</sup>



Darstellung 3: Prozentueller Anteil religiöser Themen in der Kunst. Aus: Mertin, Andreas (2013a): *Das Kreuz mit der Kunst. Bildende Kunst und Religion in der Gegenwart*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 12 (H. 1), S. 136–145, Tabelle S. 139.

*Religion* und *Kunst* gingen aber von nun an nicht nur eigene Wege, sondern setzten ihr Verhältnis unter anderen Vorzeichen mit Beginn des 19. Jahrhunderts fort. Weniger im Produktions- als vielmehr im Rezeptionsprozess wurde den Kunstobjekten, wie auch deren Produzenten, eine religiöse Dignität verliehen. Die „romantisch begründete[ ] Bildungsbürgermystik“<sup>772</sup> war hierfür ursächlich, in der der Künstler, wie der Kunsthistoriker Werner Busch es formuliert, zum Prophet und Priester einer Religion der ‚freien Geister‘ erkoren wurde.<sup>773</sup> Ein ‚bürgerliches‘ Kunstverständnis bildete sich aus, das

<sup>770</sup> Der Befund entstammt: Mertin, Andreas (2013b): *Kunst und Religion. Eine grundsätzliche Perspektive*. In: *Religion unterrichten* (H. 1), S. 3–8, hier S. 7.

<sup>771</sup> Siehe hierzu ausführlicher: Belting, Hans (2000): *Bild und Kult*, S. 538–545.

<sup>772</sup> Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 21.

<sup>773</sup> Siehe Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 19–24. Der Historiker Bernd Roeck (2004) hält hierzu fest: „Die Vergöttlichung des Künstlers ist Aspekt des Prozesses der Sakralisierung der Kunst, die der Säkularisierung ihrer Zwecke konvergent ist. [...] In der Kunst findet der moderne Mensch Ersatz für den verlorenen Zauber des Religiösen, dem sie für ähnlich gehalten wird“ (S. 14).

Kemp zufolge das Werk nur aus sich heraus oder nur aus dem Produzieren, aus dem Produzenten verstand.<sup>774</sup> Im Museumszeitalter erwachsen die Museen nun selbst zu Orten der Transzendenzerfahrung für ein bürgerlich-intellektuelles Milieu. Der Kunstgenuss avancierte hier zum Glaubensereignis. Nicht der Mensch ergriff nun die Dinge, sondern sie ergriffen ihn; er verharrte in Anschauung und erwartete die Wirkung der Dinge, so die resümierende Einschätzung Buschs.<sup>775</sup> Den theoretischen Unterbau bereiteten Theologen und Philosophen, die die Ästhetik und Kunst wieder an die Religion zurückbanden, wie etwa Johann Georg Hamann oder Friedrich Schleiermacher. Letzterer fand im ‚Anschauen des Universums‘ die Formel jenes Urakts religiöser Erfahrung. Die religiöse Erfahrung als Erfahrung des Numinosen, wie es Rudolf Otto zu Beginn des 20. Jahrhunderts breitenwirksam darlegen wird, vollzog sich nun bevorzugt über das Feld der Ästhetik. Natürlich beschränkte sich die ästhetisch-gewirkte religiöse Versenkung nicht, oder nur bedingt auf die einstigen religiösen, nun musealisierten Dinge, auf die ‚alten‘ Bilder, sondern bezog sich vor allem auf jene Dinge, die der ‚autonome‘<sup>776</sup> Kunstbetrieb hervorbrachte. Diese wurden nun den, die Religion und Ästhetik symbiotisierenden Konzeptualisierungen der Begegnung, des Erlebens und der Erfahrung unterworfen.<sup>777</sup> Die Ästhetisierung der Kunst samt ihrer Verklärung überdauert auch die Gegenwart, wie Peter J. Bräunlein zu erkennen gibt, wenn er diesbezüglich schreibt: „Museumsbesucher des 21. Jahrhunderts, zumindest jene der ‚white educated middle class‘, sind [...] immer noch Kinder des 19. Jahrhunderts.“<sup>778</sup>

Fasst man die eine Kulturgeschichte nun zusammen, so gewinnt sie Gestalt entlang der folgenden Etappen: Mit der Krise des Bildes emanzipierte sich die Kunst aus ihrem

---

<sup>774</sup> Vgl. Kemp, Wolfgang (2008): Kunstwerk und Betrachter: Der rezeptionsästhetische Ansatz. In: Hans Belting (Hg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. 7., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Reimer, S. 247–266, hier S. 248.

<sup>775</sup> Vgl. Busch, Werner (2004): Caspar David Friedrich und Friedrich Schleiermacher. In: Gert Mattenklott (Hg.): Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich. Hamburg: Meiner (Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft, Sonderheft), S. 255–268, hier S. 258.

<sup>776</sup> Kemp (1987b) stellt hierzu fest: „Die Kunst ist zu sich gekommen, ist autonom geworden. In Wirklichkeit ist sie zum Bürgertum gekommen, hat sich in die Abhängigkeit einer neuen Institution begeben“ (S. 215).

<sup>777</sup> Der katholische Theologe und Didaktiker Reinhard Hoeps (2012) charakterisiert diesen Vorgang wie folgt: „Zwar mag die durch die Säkularisierung hindurch gegangene Kunst der Moderne mit einer Art von Spiritualität und mit Erfahrungen von Transzendenz in Verbindung gebracht werden – doch freilich in der Gestalt einer dogmatisch ungebundenen und vagen Religiosität, die in theologischer Hinsicht unterbestimmt bleibt. Mit der Moderne (erst) verlässt die Kunst den theologischen Gegenstandsbereich“ (S. 31).

<sup>778</sup> Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 22.

kultisch-religiösen Kontext. ‚Die Kunst‘ trat hier einen Weg an, auf welchem ihre Vertreter ihre Autonomie und ihre Autarkie (*l'art pour l'art*) proklamieren werden. Von ihr allein zu reden, also im neuzeitlichen Sinne des Wortes, scheint ab der Renaissance angebracht – zu einer Zeit also, in der das Sammlerbild entsteht, und der Künstler in das Recht eines Schöpfers des Werks gesetzt wird. Möglich wird es im Zuge dieser Entwicklung sein, von der Kunst als Funktion des Werks zu reden und sie als Projektion der Ästhetik<sup>779</sup> verstanden lassen wissen zu wollen. In dem Maße wie *Religion* als ästhetisches Phänomen aufgefasst wurde, verband sie sich wieder mit der Kunst über die Dimensionen menschlicher Erfahrung und menschlichen Empfindens. Die Historisierung der Kunst machte es ferner nun möglich, nicht nur die Dinge, die ausschließlich für die Rezeption hergestellt werden, sondern auch einstige religionssystemimmanente Dinge der Funktionslogik des Werkes zu unterstellen. Die kuratorische und expositorische Praxis bewegt sich heutzutage innerhalb dieses Möglichkeitsraums, wenn sie etwa einstige Kultobjekte und kultisch-rituelle Gegenstände als *Kunst* dargestellt lassen wissen möchte. Die Ästhetisierung der Kunst macht es wiederum möglich, eine Rezeptionsweise einzufordern, die sich an der ästhetischen Wahrnehmung dieser Dinge erschöpft. Von dieser Möglichkeit machten und machen die unterschiedlichen Museumstypen in hohem Maße Gebrauch. Nicht nur in Kunst- und kunstgeschichtlichen Museen, in kulturhistorischen, Regional-, Städte- und Heimatmuseen, in Diözesan- und teils auch in Religionsmuseen usw. ist die rein ästhetische Präsentation der nun zu *Kunst* nobilitierten (einst) religiösen Dinge zu finden. Diözesanmuseen etwa setzen zumeist bei ihren ‚kirchlichen Kulturschätzen‘ auf ein Schätzezeigen mittels der formalästhetischen Präsentationsform. Auch Religionsmuseen, wie beispielsweise das *St Mungo Museum of Religious Life and Art* (Glasgow), beinhalten Kunstabteilungen. Kultobjekte und kultisch-rituelle Gegenstände (z. B. eine Ganesha-Statue oder Buddhastatuen) werden hier zu ‚religiöser Kunst‘ und das heißt in diesem Falle auch primär ästhetisch präsentiert. Mit diesem Tun werden Interferenzebenen erzeugt, die der Religionssoziologe Richard Faber und der Religionswissenschaftler Volkhard Krech wie folgt aufschlüsseln:

- *Religion* kann ästhetische Elemente enthalten;

---

<sup>779</sup> Exemplarisch: Picht, Georg (1986): Kunst und Mythos. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 374.

- *Kunst* kann auf religiöse Inhalte rekurrieren;
- religiösen Objektivationen kann im Rezeptionsprozess eine ästhetische Dimension zugeschrieben werden und
- Kunstobjekten kann im Produktions- und Rezeptionsprozess eine religiöse Dignität verliehen werden.<sup>780</sup>

Gerade die (erzeugte) Verwobenheit von *Kunst*, *Ästhetik* und *Religion* kann hierbei in den Dienst genommen werden, um *Religion* als *Kunst* über die Ästhetik im Museum erlebbar werden zu lassen. Derlei museale und kuratorische Bestrebungen sind es, die im wissenschaftlichen Feld zu Kritik herausfordern. Dezidiert dieser Kritik ist weiter unten nachzuspüren. Leitet man nun nach diesem historischen Abriss und der darin offengelegten Verhältnisbestimmung zweier westlicher Konzepte über zum musealen Diskurs, dann ist es gerade der Vorgang der Historisierung und Ästhetisierung der Kunst, der bereits Konfliktpotential birgt. Die Konfliktparteien lassen sich, schwarz-weiß gedacht, wie folgt benennen: Das wären auf der einen Seite die Kunstwissenschaft und auf der anderen die Ethnologie und Volkskunde sowie neuerdings auch die Religionswissenschaft.<sup>781</sup> Als Diskursgegenstand gerät der gesamte Gegenstandsbereich *materielle Kultur* in seiner musealisierten Form in den Blick. Die religiösen Dinge finden dabei nur minder gesondert Erwähnung; dezidiert meist nur, wenn sich die Religionswissenschaften zu Wort melden. Ein bestimmtes Kunstverständnis einleitend in aller Kürze darzulegen, erscheint weiterführend, da damit eine kontrastierende Folie gegeben ist, die die daran sich kristallisierende Kritik leichter verständlich macht.

An dieser Stelle ist jenen Formen eines Kunstverständnisses nachzuspüren, die ihre Fortführung in den inszenatorischen Expositionen der Museen finden und an denen sich die Kritik von anderer Seite aus formuliert bricht.<sup>782</sup> Wenn der Annahme des Kurators die Überzeugung zugrunde liegt, dass das, was er (oder allgemeiner: der Kunstbetrieb) als *Kunst* versteht, aus sich selbst heraus funktioniere und nicht über seine

---

<sup>780</sup> Vgl. Faber, Richard; Krech, Volkhard (2001): Einleitung, S. 9–10.

<sup>781</sup> Das bedeutet aber nicht, dass es nicht zur fächerübergreifenden Ausbildung übereinstimmender Positionen zu bestimmten Sachverhalten kommt.

<sup>782</sup> Dieses Kunstverständnis artikuliert sich über die Fächergrenzen hinweg. Der Einbezug von Stimmen jenseits der Kunstwissenschaft scheint somit sinnvoll.

Kontexte, dann wird er gemeinhin Formen der Kontextualisierung innerhalb der Exposition kritisch gegenüberstehen.<sup>783</sup> Ein Verständnis von *Kunst* wird dabei geltend gemacht, das, wie Thiemeyer es formuliert, den Werken einen sinnlichen Überschuss zubilligt, der sich nur wahrnehmen lässt, aber weder übersetzbar noch empirisch herleitbar ist.<sup>784</sup> Wenn das Werksein des Werkes allein in seiner Eröffnung west, um Heidegger erneut aufzugreifen, dann trüben Formen der Kontextualisierung die verstehende Aufnahme dessen, was es dem Betrachter eröffnen könnte. Das Werk wird dabei als ein in sich geschlossenes Rezeptionsangebot verstanden, dessen Form und Inhalt mit formalanalytischen, form- und stilgeschichtlichen sowie ikonographisch-ikonologischen Methoden etwa erschlossen werden können, aber beileibe nicht müssen.

Auch in Ermangelung des Verfügens über ein solches Methodenrepertoire stellt sich, so die Annahme, in der Verbindung von Werk und Betrachter ein „ästhetische[r] Wahrnehmungszusammenhang“<sup>785</sup> her, in dem das Wesentliche des Werkes, „Fantasie- und Gefühlsanreger“<sup>786</sup> zu sein, wirksam werden kann. Der Philosoph Günter Figal schreibt hierzu:

„Mit jedem Werk erfährt man etwas, das man so vorher nicht kannte und das so, wie es mit diesem Werk erfahrbar wird, nicht antizipierbar war; ein Kunstwerk ist unerwartbar, und zwar nicht nur bei der ersten Erfahrung, sondern immer wieder aufs neue.“<sup>787</sup>

Die Rezeption offenbart sich diesem Verständnis nach als prinzipiell unabschließbarer und letztlich bedeutungsoffener Prozess; das Werk selbst als Affektstimulus. Figal bringt damit einen Anspruch zur Geltung, der ebenso die Zeugnisse der materiellen Religion betrifft, sobald sie in den Kunstkontext gestellt werden. Dem Kunstpädagogen

---

<sup>783</sup> Sicherlich sind bereits kunstgeschichtliche Verortungen (beispielsweise form- und stilgeschichtliche Einteilungen) im musealen Feld auch als Formen einer Kontextualisierung zu denken. Diese Kontextualisierungen bewegen sich aber innerhalb des Konzepts *Kunst*.

<sup>784</sup> Vgl. Thiemeyer, Thomas (2014): Museumsdinge, S. 230–231.

<sup>785</sup> Kemp, Wolfgang (2008): Kunstwerk und Betrachter: Der rezeptionsästhetische Ansatz, S. 258.

<sup>786</sup> Thiemeyer, Thomas (2011): Die Sprache der Dinge. Museumsobjekte zwischen Zeichen und Erscheinung. In: Museen für Geschichte (Hg.): Online-Publikation der Beiträge des Symposiums „Geschichtsbilder im Museum“ im Deutschen Historischen Museum. Online verfügbar unter [http://www.museenfuergeschichte.de/downloads/news/Thomas\\_Thiemeyer-Die\\_Sprache\\_der\\_Dinge.pdf](http://www.museenfuergeschichte.de/downloads/news/Thomas_Thiemeyer-Die_Sprache_der_Dinge.pdf), zuletzt geprüft am 30.07.2014, S. 1–12, Zitat S. 5.

<sup>787</sup> Figal, Günter (2010): Erscheinungsdinge. Ästhetik als Phänomenologie. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 10 (zit. n. Thiemeyer 2011, S. 5–6).

Florian Klingele zufolge besteht dieser darin, „der Generierung innerhalb des ‚Bildmöglichen‘ keine Grenzen zu setzen.“<sup>788</sup> Für die einstige religiöse Bedeutung hat dies weitreichende Folgen. Klingele benennt sie folgendermaßen: „Der Anspruch potentiell unendlicher Bedeutungen und die Zuschreibung einer einzig gültigen, ihren heiligen Gebrauch legitimierenden Bedeutung schließen sich aus.“<sup>789</sup> Die Entgrenzung auf das Bedeutungsmögliche bei der Rezeption von religiösen Dingen, sobald sie in den Kunstkontext gestellt werden, beraube sie demnach ihrer Evidenz an religiöser Bedeutung, die ihnen in ihren einstigen Kultkontexten zukam.

Wendet man den Blick nun auf die von (kunst-)ethnologischer Seite aus formulierte Kritik, so betrifft diese erst in zweiter Linie das soeben artikulierte Verständnis und den damit einhergehenden Anspruch selbst, sondern zuvorderst die Entgrenzung seiner Anwendung. Betroffen seien jene Dinge, die weder „als Kunst oder mit dem Verständnis eines ästhetischen Charakters, als Beleg für Kunst, entstanden sind“<sup>790</sup>, aber nun im Museum der Funktionslogik des Werkes unterstellt werden. Die Dekontextualisierung jener Dinge wird gerade dann als Problem gesehen, wenn sich darin eine Umkontextualisierung zeigt.<sup>791</sup> Erhoben wird dieser Vorwurf vor allem bei den nichtwestlichen Dingen. Es geht um jene Dinge, die Kulturen entstammen, bei denen eine Trennung von *Kunst* und Kunsthandwerk nie stattfand. Nur in wenigen Kulturen habe sich eine Tradition ausgebildet, die die Dinge ‚auf sich selbst zurückführte‘, indem sie die Ästhetik vom Gebrauchswert, die Form von der Funktion und teils auch vom Inhalt schied und entkoppelte.<sup>792</sup> Ein Verständnis von *Kunst* als Selbstzweck oder von der Selbstgenügsamkeit des Werkes, wie Heidegger es formulieren würde,<sup>793</sup> ist in diesen kulturellen Ausgestaltungen historisch nicht oder nur bedingt gewachsen. Es scheint dann im hohen Maße unbedarft, so der Ethnologe Bernhard Streck, diese Dinge im

---

<sup>788</sup> Klingele, Florian (2010): Kunst oder Kult. Was der Benutzer aus Bildern macht. In: Harald Schwillus (Hg.): Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 2), S. 39–58, Zitat S. 56.

<sup>789</sup> Klingele, Florian (2010): Kunst oder Kult, S. 56.

<sup>790</sup> Belting, Hans (2008): Das Werk im Kontext, S. 230.

<sup>791</sup> Siehe etwa Streck, Bernhard (2008): Anonyme Kreativität. Zur Eigenständigkeit eines ethnologischen Kunstbegriffs. In: *Paideuma: Mitteilungen zur Kulturkunde* (H. 54). Stuttgart: Kohlhammer, S. 229–232, hier S. 229.

<sup>792</sup> Eine solch geartete Kunsttradition existiert(e) außer in der griechischen Antike und dem neuzeitlichen Europa noch in China, Japan und schwächer ausgebildet in einigen islamischen Kulturen (vgl. Maiwald, Stephanie 2014, S. 12; unter Rekurs auf die Studie von Joseph Alsop (1982)).

<sup>793</sup> Vgl. Heidegger, Martin (1957): Holzwege, S. 18.



Museum ebenso einfach als „Ausstellungskunst“<sup>794</sup> im westlichen Sinne zu behandeln oder sie mit dieser konkurrieren zu lassen.

Jene Dinge seien entweder Fragmente oder Reste oder Kondensate je eigener ‚Kunst‘-Traditionen. Folgt man der Einteilung Martin Heideggers, so würde man in ihnen wohl nicht Werk, sondern Zeug sehen, da sie „halb Ding [sind], weil durch die Dinglichkeit bestimmt und halb Kunstwerk und doch weniger, weil ohne die Selbstgenügsamkeit des Kunstwerkes.“<sup>795</sup> Wenn man diese Dinge als *Kunst* verstanden lassen wissen möchte, dann, so Streck, als *gebundene Kunst* – ganz im Gegensatz zur *freien Kunst*, also der freigesetzten, autonomen westlichen Kunst. Der Unterschied wird nun dadurch markiert, dass diese gebundene, zumeist auch anonyme Kunst „von sich aus nichts sagen [will], und [...] niemanden zu ihrer Verbalisierung [autorisiert].“<sup>796</sup> Bedingt durch den Umstand, dass die Methoden, die eine authentische Exegese ermöglichen könnten, bislang nur in Ansätzen existieren, zeigt sie sich in gewisser Weise permissiv hinsichtlich ihrer Interpretation.

Gerade dieser Unterschied zwischen gebundener, aber in der Auslegung freier, und freier, aber in der Auslegung gebundener Kunst nötigt nach Streck dann auch zu ihrer räumlichen Trennung im musealen Feld. Damit wird aber nichts über die ‚Höhe‘ der Kunst ausgesagt, sondern vielmehr einem westlichen Kunstverständnis mit scheinbarer universeller Geltung eine Absage erteilt, dem eine Erschließung der gebundenen Kunst nach westlichen kunstwissenschaftlichen Kriterien nachfolgt.<sup>797</sup> Wenn diese Dinge einen eigenen „didaktischen Schutzraum“<sup>798</sup> benötigen, dann wird klar, dass Streck hierin auch Lehren aus der Vergangenheit zieht. Es dauerte lange, bis bestimmten, nicht-westlichen Dingen überhaupt der Status von *Kunst*, wenngleich von *primitiver Kunst*, zugebilligt wurde. Evolutionistische Theorien bereiteten diese Sichtweise, indem sie in den Dingen der ‚Primitiven‘ die Uranfänglichkeit menschlicher Schaffenskraft erblickten. Die Künstler der Avantgarde schließlich bedienten sich unter anderem der afrika-

---

<sup>794</sup> Streck, Bernhard (2008): Anonyme Kreativität, S. 229.

<sup>795</sup> Heidegger, Martin (1957): Holzwege, S. 18.

<sup>796</sup> Streck, Bernhard (2008): Anonyme Kreativität, S. 231.

<sup>797</sup> Ob in diesen Zusammenhängen dann auch besser auf die Verwendung bestimmter Begriffe gänzlich zu verzichten sei, deren Konzeptualisierungen das Resultat spezifisch europäischer Entwicklungen sind (z. B. *Werk*, *ästhetische Erfahrung* oder *Kunst*), sei dahingestellt.

<sup>798</sup> Thiemeyer, Thomas (2011): Die Sprache der Dinge, S. 5.

nischen künstlerischen Ausdrucksformen als Inspirationsquelle. Sie werteten die außereuropäische Ästhetik damit auf, betrogen aber einen Kontinent um einen bedeutenden Teil des eigenen kulturellen Erbes, wie der Ethnologe Karl-Heinz Kohl konstatiert.<sup>799</sup> Die Lesbarkeit der außereuropäischen Ausdrucksformen dann mit westlichen kunstwissenschaftlichen Kriterien zu erzwingen, sie als naturalistisch, kubistisch, realistisch etwa zu deuten, unterwarf sie nicht nur den westlichen Interpretationsmonopolen, sondern verkehrte die vernetzungsgeschichtlichen Zusammenhänge. Streckes Forderung „zwei[er] getrennte[r] Museen für die Künste dieser Welt“<sup>800</sup> stößt auf ein geteiltes Echo. Karl-Heinz Kohl etwa sucht gerade die Separierung der Sammlungsbereiche zu überwinden, wenn er postuliert, dass es an der Zeit sei, der „klassische[n] indigene[n] Kunst“<sup>801</sup> einen angemessenen Platz auch in den großen Kunstmuseen zukommen zu lassen. Mit seiner Forderung, diese Dinge, auch wenn sie als Exponate in den völkerkundlichen Museen überdauern, „aus ihrer Einbettung in ihre vermeintlich genuinen Zusammenhänge zu lösen“<sup>802</sup>, stößt er wiederum die Frage nach der Präsentationsform jener, auch von (kunst-)ethnologischer Seite aus verstandenen Dinge als *Kunst* an. Der Ethnologe Bernd M. Scherer sieht gerade in einer rein ästhetischen Präsentation, aber auch in einer rein kulturalistischen, in diesem Sinne rekontextualisierenden Präsentation, die Aussagekraft dieser Dinge entwertet.<sup>803</sup> Man mag seiner Aussage durchaus etwas abgewinnen. Bei den historischen nichtwestlichen Dingen überdeckt eine rein ästhetische Präsentation etwa die wechselhaften Beziehungen zwischen den Kulturen, denen die Dinge entstammten, und denen, die sich diese aneigneten. Die Ästhetisierung dieser ‚Kunst‘ führt zu einer Entkleidung ihrer Zeugenschaft und damit zu ihrer Enthistorisierung<sup>804</sup>.

---

<sup>799</sup> Siehe Kohl, Karl-Heinz (1995): Kriterien ästhetischer Wahrnehmung und außereuropäische Kunst. In: Gerhard Grohs, Dieter Neubert und Andreas Thimm (Hg.): Kunst, Literatur und Gesellschaft. Zur Rezeption und Bedeutung von Kunst und Literatur in der Dritten Welt: Gerhard Grohs zu Ehren. Mainz: Universität Mainz (Veröffentlichungen/Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Interdisziplinärer Arbeitskreis Dritte Welt, Bd. 9), S. 15–30, hier S. 29 und Ders. (2008): Kontext ist Lüge. In: *Paideuma: Mitteilungen zur Kulturkunde* (H. 54). Stuttgart: Kohlhammer, S. 217–221, hier S. 219.

<sup>800</sup> Streck, Bernhard (2008): Anonyme Kreativität, S. 231.

<sup>801</sup> Kohl, Karl-Heinz (2008): Kontext ist Lüge, S. 219.

<sup>802</sup> Kohl, Karl-Heinz (2008): Kontext ist Lüge, S. 219.

<sup>803</sup> Vgl. Scherer, Bernd M. (2008): Kunst und Kontext. In: *Paideuma: Mitteilungen zur Kulturkunde* (H. 54). Stuttgart: Kohlhammer, S. 233–237, hier S. 236.

<sup>804</sup> Gemeint ist in diesem Fall nicht, dass der Begriff der Kunst in seinem neuzeitlichen Wortsinnverständnis auf zeitlich weit entfernte Dinge keine Anwendung findet, sondern dass das Ding in diesem Fall einer geschichtslosen Existenz überstellt wird.

Als Betrachtungsweise fördert sie gewiss damit einen „unhistorischen Ästhetizismus“<sup>805</sup>. Eine rein ästhetische Präsentationsweise verlängert den kolonialen Blick zwar nicht mehr, lässt aber dann auch das zur Verantwortung nötige koloniale Erbe außer Acht. Die eigenständige Übernahme des westlichen Konzepts und dessen Adaption und Weiterentwicklung in anderen Teilen der Welt heutzutage zeigen hingegen auf, dass wohl nicht das westliche Konzept *Kunst* selbst das eigentliche Problem ist, sondern wer über dessen Anwendung verfügt(e), wem das Deutungsmonopol innewohnt(e) und wer sich für die inhaltliche Ausstaffierung verantwortlich zeigt(e). Auch wenn man dem rein ästhetischen Programm folgt, müsste gelten, es in irgendeiner Weise zu verlassen, um diesen Sachverhalt zu thematisieren. Im Falle von zeitgenössischer nichtwestlicher Kunst könnte sich der Einbezug ihrer Erschaffer ferner als gangbarer Weg erweisen.

Die Rolle und Perspektive des Künstlers und des Produzenten seien, Scherer zufolge, dann auch stets ‚mitzureflektieren‘.<sup>806</sup> Bislang zeigen manch prominente völkerkundliche Ausstellungen, die ‚ihre‘ Ethnographica in den Kunstkontext stellen, dass sich ein spezifischer westlicher Blick entweder unreflektiert fortsetzt, oder dass er zumindest durch den Einbezug Autochthoner, zwar nicht entschärft, aber einen legitimierenden Anstrich verliehen bekommt. Als Beispiel für den unreflektierten spezifisch westlichen Blick sieht die Kulturanthropologin Isabel Dean die Dauerausstellung *Kunst aus Afrika* des Ethnologischen Museums Berlin.<sup>807</sup> Anstelle des intendierten Vermittlungsziels, Stereotype zu überwinden, manifestiere die Ausstellung heterostereotype Auffassungen, etwa über die Inhalte der ‚Displays‘ und durch die Nichtthematisierung der weißen Sprecherposition der Kuratoren.<sup>808</sup> Im Ausstellungskatalog zur Ausstellung *Afrika: Kunst eines Kontinents*<sup>809</sup> wird hingegen ersichtlich, dass sich die Ausstellungsmacher zumindest um Sensibilität bemüht haben. So werden nicht die Staatsgrenzen, einst gezogen von Kolonialherren, zur Einteilung der Objekte nach Regionen bemüht. Ebenso legitimiert nicht ein Weißer, sondern der Philosoph Kwame Anthony Appiah,

---

<sup>805</sup> Herles, Diethard (1996): *Das Museum und die Dinge*, S. 62.

<sup>806</sup> Vgl. Scherer, Bernd M. (2008): *Kunst und Kontext*, S. 237.

<sup>807</sup> Zeitraum der Ausstellung: 27.08.2005 bis 08.01.2017.

<sup>808</sup> Vgl. Dean, Isabel (2010): *Die Musealisierung des Anderen. Stereotype in der Ausstellung „Kunst aus Afrika“*, S. 140.

<sup>809</sup> Die Ausstellung fand in der Royal Academy of Arts, London (4. Oktober 1995 – 21. Januar 1996), und im Martin-Gropius-Bau, Berlin (1. März – 1. Mai 1996) statt.

die Zwitter-Rolle des Autochthonen wie Europäers einnehmend, warum es nicht darauf ankommt, „ob es sich bei diesen Objekten um Kunst handelt oder ob ihre Schöpfer sie als Kunst betrachteten.“<sup>810</sup> Wichtig sei, so Appiah, dass der Besucher ihnen nun in erster Linie seine ästhetische Aufmerksamkeit zukommen lasse. Die nie vollzogene Entkoppelung von Form und Funktion(en) vollzieht sich dann im Rezeptionsprozess, so könnte man folgern. Ob aber dann Form und Inhalt hierbei aufeinander bezogen werden können, ist fraglich. Die gebundene Kunst wird mittels dieser Rezeptionsprozesse dann ebenso freigesetzt. Dies ist ebenso bei jenen Dingen der Fall, denen bereits die Aufmerksamkeit galt und nun erneut wieder gelten soll. Appiah zieht sie selbst zur Legitimierung heran, wenn er schreibt: „Die westeuropäische Kunst des Hochmittelalters bewerten wir schließlich auch nicht nach religiösen Kriterien.“<sup>811</sup> Gemeint sind die christlichen Kultobjekte, also die ‚alten‘ Bilder im Sinne Beltings, und die kultisch-rituellen Gegenstände, die nun zahlenmäßig bedeutsam zu *Kunst* nobilitiert im Museum exponiert werden. Appiah irrt an dieser Stelle – zumindest in Bezug auf den wissenschaftlichen Diskurs. Auch unter Kunsthistorikern mehren sich die Stimmen, die einstige Gebundenheit dieser Dinge wieder verstärkt in den Blick zu nehmen.<sup>812</sup> Die Stimmen folgen damit der Forderung Hans Beltings, der ausgibt, „das Werk in dem Kontext zu sehen, in dem es entstand und für den es bestimmt war.“<sup>813</sup> Es geht Belting zufolge darum, *Kunst* nicht einfach als gegeben hinzunehmen, sondern ihre Einstellung mit Funktionen in Verbindung zu bringen, die dafür Bedeutung hatten: Mögen sie religiös, ästhetisch, politisch oder abbildend sein.<sup>814</sup> Der Kontext, der ausgeblendet wurde, als das Werk in die geschichtslose Existenz des Museums eintrat, tritt nun wieder ans Licht, aber nur insofern dessen Kenntnis zum Verständnis des konkreten Werkes beiträgt, wie sich an Beltings folgenden Ausführungen ersehen lässt, die sich auf die

---

<sup>810</sup> Appiah, Kwame Anthony (2004): Warum Afrika? Warum Kunst? In: Tom Phillips (Hg.): Afrika. Die Kunst eines Kontinents: anlässlich der Ausstellung „Afrika – die Kunst eines Kontinents“ im Martin-Gropius-Bau, Berlin (1. März – 1. Mai 1996). Sonderausg. München (u. a.): Prestel, S. 21–27, Zitat S. 25.

<sup>811</sup> Appiah, Kwame Anthony (2004): Warum Afrika?, S. 25.

<sup>812</sup> Siehe etwa von kunsthistorischer Seite Peter B. Steiner (2008, S. 200) oder von religionswissenschaftlicher Seite Peter J. Bräunlein (2004c, S. 195–234, insb. S. 207–211).

<sup>813</sup> Belting, Hans (2008): Das Werk im Kontext, S. 230.

<sup>814</sup> Funkkolleg Kunst (1987) entwirft eine solche Geschichte der Kunst im Wandel ihrer Funktionen. Diese galt auch dem Projekt *Schule des Sehens – neue Medien der Kunstgeschichte* (2002 – 2003) als Grundlage, das, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, hierzu ein Online-Lernprogramm (<http://www.kunst-und-funktion.de/>) hervorbrachte, das sich an Lehrende und Studierende richtet, die dieses, auch, im autonomen Selbststudium absolvieren können. Beteiligt am Projekt waren die kunstgeschichtlichen Institute in Berlin, Dresden, Hamburg, Marburg, München und Bern und das Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der LMU München.

Maestà, Duccio di Buoninsegna's Tafel für den Hochaltar der Kathedrale von Siena (1308 – 1311), beziehen:

„Es ist nun möglich, die *Maestà* in jenem Kontext zu sehen, für den sie bestimmt war und auf den ihre Gestalt Bezug nimmt. Sie ist als Werk nur verständlich, wenn sie aus ihrer Funktion als Altarbild erklärt wird. Schon das Breitformat ist auf die Maße des Altartisches berechnet, der in der Werkstatt Nicola Pisanos entstanden war. Als Altarbild spricht sie in der Doppelstimme zweier Bildtypen der Gattung (vierteiligem Polyptychon und einteiligem Thronbild der Madonna) und steht sie, in der beidseitigen Bemalung, in der doppelten Erbfolge von Haupt- und Choraltar. Aber der Kontext wird erst vollständig ausgeleuchtet, wenn wir die *Maestà* als ‚Tempelbild‘ in der Kathedrale verstehen und daran denken, wie sie für den zeitgenössischen Betrachter erfahren wurde. Man trat in das ‚Haus der Madonna‘ durch die Fassade ein, die damals im neuesten Stil der Gotik errichtet wurde. Hier war die Madonna von Montaperti im Hauptportal Focus eines Programms, auf den sich auch die berühmten Prophetenstatuen Giovanni Pisanos mit ihren Spruchbändern bezogen. Unterhalb der Portalmadonna war in einem Szenenfries auf dem Türsturz ebenso ihr Leben erzählt wie auf Duccios Tafel unterhalb des Hauptbildes die Kindheit Christi, und zwar im Wechsel mit Prophetenfiguren, wie man sie außen gesehen hatte. Das war aber noch nicht alles. In der Giebelzone der *Maestà* erblickte man den gleichen Zyklus von Mariä Tod und Verherrlichung, der das Hauptthema des Rundfensters an der Chorwand dahinter war, übrigens mit der gleichen Zentrierung auf Mariä Himmelfahrt und Krönung, die einst auf dem Hauptgiebel der *Maestà* aufeinander folgen. Dort waren auch die vier sekundären Stadtpatrone ähnlich exponiert wie im Vordergrund von Duccios Werk. Endlich ist die architektonische Gotisierung der Altartafel und ihres Rahmenwerks in perfekter Konsonanz mit der im Bau begriffenen Fassade und der weit geöffnete, marmorner Thron der Madonna scheint mit seinen Marmorfeldern, Pfeilern und Kapitellen, eine Paraphrase der Kathedrale, und des ganzen Neubaus, im Kleinen zu sein. Die Residenz der Madonna in ihrer Kathedrale wiederholt sich, wie ein Bild im Bild, auf der Tafel. Man kann, wenn man diesen Kontext des Werks einbezogen hat, leicht ermessen, welchen Erfahrungsverlust es bedeutet, die Tafel (wichtige Teile ihrer Er-

scheinung beraubt) nur noch im abgedunkelten Museumsraum der Domopera zu erleben. Sie hat dort den Kontext verloren, in dem ihre Aussage einst zur Entfaltung kam.“<sup>815</sup>

Folgt man dem Kunsthistoriker Peter B. Steiner, bedeutet das für die in ihrer primär religiösen Funktion erhaltenen Werke den flankierenden Einbezug einer noch auszubildenden ‚Kunsttheologie‘ zum Zwecke der Erkenntnis und im Sinne ihrer musealen Vermittlung.<sup>816</sup> Diese gehe aber nicht vom „Theologoumenon [sic!] aus, sondern vom Werk der Kunst, das vor Augen steht.“<sup>817</sup>

Wendete sich die Erörterung bislang den Fragen zu, die nicht nur, aber vornehmlich mit der Historisierung der Kunst in Beziehung gesetzt werden können, gilt es nun, sich vertiefend der nicht unproblematischen Ästhetisierung des Verhältnisses zur Kunst zuzuwenden. Es handelt sich dabei um einen historischen Vorgang, an dessen Ende sich ein Verständnis in Bezug auf die Beziehung von *Ästhetik* und *Kunst* ausgebildet haben wird, das im Heute paradigmatisch anhand der Aussagen des Kunsthistorikers Werner Busch illustriert werden kann.<sup>818</sup> Der Frage nach der allgemeinsten Definition von *Kunst* lässt er die Antwort zukommen, dass sie ästhetisch sei. Sie sei dies, da sie „vor allem und im weitesten Sinne sinnlich wirkt.“<sup>819</sup> Alles Dingliche, was dem Referenzsystem *Kunst* unterstellt wird, sei dann auf seine ästhetischen Qualitäten hin zu befragen. Sie

---

<sup>815</sup> Belting, Hans (2008): Das Werk im Kontext. In: Ders. (Hg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. 7., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Reimer, S. 229–246, Zitat S. 241–243 (Hervorh. im Orig.).

<sup>816</sup> Vgl. Steiner, Peter B. (2008): Religion im Museum. In: Martin Rieger (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung, S. 196–200, hier S. 200.

<sup>817</sup> Steiner, Peter B. (2008): Religion im Museum, S. 200. Den Begriff ‚Kunsttheologie‘ lässt Steiner an dieser Stelle unbestimmt. Der Verweis auf die Arbeiten oder Herausgeberschaften eines Alex Stock (1996), Gerhard Larcher (2005) oder Reinhard Hoeps (1984) lässt aber den Rückschluss zu, dass das Programm hinter dem Begriff jenes der Bildtheologie ist. Als eigenständige Disziplin konstituiert sich diese gegenwärtig mit dem Anspruch, „den Valenzen des Bildes im Christentum nach[zu]geh[en], sie [zu] systematisier[en], als durchgängige theologische Perspektive [zu] entwickel[n] und diese in den Diskurs mit Kunst- und Kulturwissenschaften ein[zu]bring[en]“ (Hoeps 2007, S. 11). Ein auf vier Bände angelegtes Handbuch konturiert mit der Themenwahl das zukünftige Feld bildtheologischer Forschung. Der erste Band (2007) nahm sich den ‚Bild-Konflikten‘ an (das Bild als Austragungsort theologischer Kontroversen von der Antike und entlang der gesamten Christentums-geschichte), der zweite wird die ‚Funktionen des Bildes im Christentum‘ (vrs. 2020) beleuchten, der dritte beleuchtet das Bild zwischen ‚Zeichen und Präsenz‘ (2014) und der vierte will der Beziehung von ‚Kunst und Religion‘ (vrs. 2019) nachsuchen. Obschon das Bild hier als Quelle theologischer Erkenntnis fungiert, ist der Geschichtswissenschaft respektive der historischen Bildkunde und der Visual History aufgetragen, die bildtheologischen Erträge auf ihre Brauchbarkeit für historische Erkenntnisakte zu prüfen.

<sup>818</sup> Siehe Busch, Werner (1987b): Kunst und Funktion – Zur Einführung in die Fragestellung. In: Ders. (Hg.): Funkkolleg Kunst. Eine Geschichte der Kunst im Wandel ihrer Funktionen. 2 Bände. München, Zürich: Piper (Serie Piper, Bd. 735) (Bd. 1), S. 5–26, insb. S. 20–21.

<sup>819</sup> Busch, Werner (1987b): Kunst und Funktion – Zur Einführung in die Fragestellung, S. 20.

seien es, die das Kunstwerk überhaupt zum Kunstwerk erst machen. Die Kunst ist nun zur Kontextualisierung von *Ästhetik* geworden. Zuvorderst gilt es nun, diesem Verständnis in seiner Gewordenheit nachzuspüren. Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, in die Höhen ästhetischer Theorien einzelner Jahrhunderte abzugleiten, um dem komplexen, teils diffusen Verhältnis von *Kunst* und *Ästhetik* nachzuspüren. Wichtiger hingegen erscheint zunächst die Einsicht, dass sich in diesen Verhältnisbestimmungen erstens ganz bestimmte Annahmen hinsichtlich der Geschichtlichkeit, des Vermittlungscharakters und des besonderen Status der Kunst artikulierten,<sup>820</sup> und zweitens, dass sich mit diesen Vorgängen ein Begriffsfeld konturierte, dessen Elemente in einem gegenwärtig geführten Diskurs Bedeutsamkeit entfalten. Um dieses Diskurses habhaft zu werden, ist es notwendig, sich mit diesen Begriffen vertraut zu machen. Ein rudimentärer Blick auf die Gegenstandsbestimmungen der Ästhetik vergangener Jahrhunderte erweist sich aus diesem Grunde dann dennoch als sinnvoll. Alexander Gottlieb Baumgarten gilt gemeinhin als derjenige, der den Begriff *Ästhetik* als „Wissenschaft von der sinnlichen Erkenntnis“<sup>821</sup> in der Mitte des 18. Jahrhunderts ins Spiel brachte und damit eine philosophische Teildisziplin begründete. Dieser Namensgebungsakt sollte über die alltägliche Verwendung des Begriffes in den kommenden 200 Jahren verloren gehen. In rezenten kunst-, religionswissenschaftlichen und philosophischen Rezensionen schimmert ein verkürztes Verständnis von Baumgartens Ästhetik als Aisthesis nun wieder mehr oder minder stark durch. So fordert der Philosoph und Kunsttheoretiker Bazon Brock mit Blick auf Baumgarten etwa, *Ästhetik* wie folgt zu verstehen: „Wir nennen Ästhetik die Lehre von der Art und Weise, wie unsere Wahrnehmungen und Urteile bedingt sind, und der Art und Weise, in der wir diese Urteile im Umgang mit anderen Menschen verwenden.“<sup>822</sup> Auch der Philosoph Wolfgang Iser möchte Ästhetik als Aisthesis verstanden wissen, die sinnhafte ebenso wie geistige, alltägliche wie sublime, lebensweltliche wie künstlerische Wahrnehmungen thematisiert.<sup>823</sup> Ebenso spiegelt sich dieses Verständnis in der Religionswissenschaft wider, wenn etwa die Religionswissenschaftlerin Annette Wilke die Religionsästhetik

---

<sup>820</sup> Diese heuristische Trias ist Trautwein (1997, S. 12) entnommen.

<sup>821</sup> Baumgarten, Alexander Gottlieb (2007): *Ästhetik. Lateinisch – deutsch*. Hrsg. von Dagmar Mirbach. 2 Bände. Hamburg: Meiner (Philosophische Bibliothek, Bd. 572) (Bd. 1), § 11 bzw. S. 11.

<sup>822</sup> Brock, Bazon (1977): *Ästhetik als Vermittlung; Arbeitsbiographie eines Generalisten*. Hrsg. von Karla Fohrbeck. 1. Aufl. Köln: DuMont, S. 5.

<sup>823</sup> Vgl. Iser, Wolfgang (1990): *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: P. Reclam (Universal-Bibliothek, Bd. 8681), S. 9–10. Iser gebraucht hier den Begriff der Aisthetik anstelle von Aisthesis.

als deren Teilgebiet ausweist, das „die Wahrnehmung und die Sinnesorgane des Körpers, deren Funktionen, Nutzung, Aktivierung und Bewertung in der religiösen Theorie und Praxis und in ihren jeweiligen natürlichen, artifiziellen oder medialen Umwelten“<sup>824</sup> umfasst.

Mit Baumgarten verband sich einst ein Paradigmenwechsel, aber keine Zäsur. Die meisten Ästhetikentwürfe waren seit Baumgarten, wie auch seiner es war, von theoretischen Prämissen geprägt, deren Entstehungszeiten bis in die Antike zurückreichten. ‚Schönheit‘ erhob sich in der philosophischen Ästhetik dabei bis ins 19. Jahrhundert mehrheitlich zu ihrem Gegenstand.<sup>825</sup>

Baumgarten wies ihn als Vollkommenheit der sinnlichen Erkenntnis aus, Immanuel Kant verband ihn mit der Kategorie des Erhabenen über die subjektive Erfahrung und die deutschen Idealisten arbeiteten eine Verschwisterung mit dem Wahren und Guten heraus. Jene Trias bildete das „Leitgestirn im kulturellen Himmel des 18. Jahrhunderts bis zum Ende des 19. Jahrhunderts“<sup>826</sup> und stellt es „verschämt oder unterschwellig, jedenfalls tiefer gehängt, bis in die Gegenwart“<sup>827</sup> dar. Mit den deutschen Idealisten fand die Trias ihren Ort in der Kunst. Anstelle von der Ästhetik wurde nun von der Philosophie der (schönen) Künste gesprochen. Ebenso wurden Kategorien, die die menschliche Reizaufnahme und -verarbeitung in der Begegnung mit den Objektivationen von Schönheit und Kunst allgemein beschrieben, zum Gegenstand der Ästhetik erhoben. Diese sind es, um die sich der gegenwärtige Diskurs rankt. Hier beziehen sich die Kategorien auf die Prozesse in der Begegnung mit Objektivationen von Kunst, auf deren Resultate oder auf beides zugleich. Von besonderer Relevanz im Diskurs erweisen sich hierbei die Kategorien ‚ästhetische Wahrnehmung‘, ‚ästhetische Erfahrung‘

---

<sup>824</sup> Wilke, Annette (2008b): Religion/en, Sinne und Medien: Forschungsfeld Religionsästhetik und das *Museum of World Religions* (Taipeh). In: Dies. (Hg.): Im Netz des Indra. Das Museum of World Religions, sein buddhistisches Dialogkonzept und die neue Disziplin Religionsästhetik. Münster, Westf: LIT (Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse Studien Münster, Bd. 7), S. 205–295, Zitat S. 244.

<sup>825</sup> Frühgeschichtliche und völkerkundliche Forschung sowie die Konfrontation der Kunst der Moderne machten im 19. Jahrhundert dann zunehmend sprach- und erkenntnislos. Sie schulten die Einsicht, dass die Schönheit nicht die einzige Qualität ästhetischer Erfahrung ist. Damit war der Niedergang der idealistischen Ästhetik besiegelt. Eine Theorie der Kunst schied sich fortan, die von anderen Disziplinen als der Philosophie verantwortet wurde und eine Pluralität gleichzeitiger Ansätze hervorbrachte. Auf diese kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

<sup>826</sup> Kurz, Gerhard (2015): Das Wahre, Schöne, Gute. Aufstieg, Fall und Fortbestehen einer Trias. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 13.

<sup>827</sup> Kurz, Gerhard (2015): Das Wahre, Schöne, Gute, S. 13.



und ‚ästhetischer Genuss‘. Bevor man sich den mit den Kategorien verbundenen Streitfragen annimmt, scheint eine Erläuterung dessen, was unter diesen Kategorien zu verstehen ist, notwendig, da sie im Diskurs an sich zumeist in einer Unbestimmtheit verharren; ein erstaunlicher Sachverhalt, der es nicht einfacher macht, des Diskurses – an sich – habhaft zu werden. Nimmt man sich zuvorderst der Kategorie ‚ästhetische Wahrnehmung‘ an, so schaffen die neuerlichen Rezensionen von Baumgartens Ästhetikentwurf ein Mehr an Unschärfe. Mit ihrer Erweiterung auf fast das gesamte Spektrum sinnlicher Wahrnehmung geht gerade die Unterscheidbarkeit verloren, die nötig wäre, um die Frage nach dem Unterschied zwischen einer ästhetisch differierten und einer sinnlichen Wahrnehmung einer Beantwortung zuzuführen. Dem Philosophen Wolfhart Henckmann zufolge können im traditionellen Sinne unter *ästhetischen Wahrnehmungen* sinnliche Wahrnehmungen verstanden werden, die ihrerseits von einer ästhetischen Einstellung entscheidend beeinflusst werden, sodass es in ihrer Folge zu einer Minderung oder Aufhebung der (alltäglichen) Wirklichkeitserfahrung kommt.<sup>828</sup> Unter *ästhetischer Einstellung* kann ihm zufolge wiederum, je nach Sichtweise, die Disposition *oder* (habitualisierte) Bereitschaft eines Menschen zur ästhetischen Erfahrung natürlicher oder künstlerischer Gegenstände verstanden werden.<sup>829</sup> In der Wahrnehmung ästhetisch wirksamer Objekte durch die Sinne, nicht nur des Seh- und Hörsinns, innerhalb der Grenzen des sinnlich Wahrnehmbaren wird eine ästhetische Wahrnehmung realisiert. Mit dem Bekenntnis der Gesellschaft zu einer ästhetischen Kultur ist nun die entsprechende Rahmung gegeben, innerhalb derer sich Objektivierungen einer konsensualen Ästhetik verorten.<sup>830</sup> Diese sind es, die als ästhetisch wirksam gelten können. Die *ästhetische Erfahrung* erkennt nun den Maßstab zu, der eine ästhetische von einer allgemein sinnlichen Wahrnehmung unterscheiden lässt. Die *ästhetische Wahrnehmung* ist damit nur über die ästhetische Erfahrung als deren Teilfunktion

---

<sup>828</sup> Vgl. Henckmann, Wolfhart (2004d): Wahrnehmung, ästhetische. In: Ders. und Konrad Lotter (Hg.): Lexikon der Ästhetik. 2., aktualis. und erw. Aufl. München: Verlag C. H. Beck (Beck'sche Reihe, Bd. 466), S. 385–389, hier S. 388.

<sup>829</sup> Vgl. Henckmann, Wolfhart (2004a): Einstellung, ästhetische. In: Ders. und Konrad Lotter (Hg.): Lexikon der Ästhetik. 2., aktualis. und erw. Aufl. München: Verlag C. H. Beck (Beck'sche Reihe, Bd. 466), S. 76–78, hier S. 77.

<sup>830</sup> Werner Busch (1987b, S. 5–26, hier S. 21) spricht in diesem Zusammenhang von einer ausgesprochenen oder unausgesprochenen gesellschaftlichen Übereinkunft, die bestimmt, was schön ist, was Kunst ist und was nicht. Gemeint ist eine ästhetische Norm. Über diese bestimme die Gesellschaft die ästhetische Funktion der Kunst, lege also den Rahmen fest, indem es Ästhetischem möglich ist, zur Wirkung zu kommen.

zu verstehen. Im Folgenden gilt es darum, sich der Kategorie der ästhetischen Erfahrung anzunehmen, gelinde aber in der eigenen Einschätzung, so über sie die Unbestimmtheit, die den Aussagen zur ästhetischen Wahrnehmung bislang innewohnte, weiter reduzieren zu können. Eine als ästhetisch ausgewiesene Erfahrung kann ihren Ort in der Kunst haben. Der Kunstwissenschaftler Jürgen Stöhr hält hierzu fest: „Überall, wo Menschen Kunst begegnen, wird ästhetische Erfahrung gemacht.“<sup>831</sup> Ob aber die bildende Kunst, wie Stöhr in seinen weiteren Ausführungen festhalten wird, der genuine Ort jener Erfahrung ist, ist strittig. In einem jeden Fall sei – Henckmann zufolge – die ästhetische Erfahrung auf objektive Gegebenheiten angewiesen; mögen diese nun künstlerisch, natürlich, technisch oder fiktiv sein.<sup>832</sup> Der erfahrende Mensch ist auf einen Gegenspieler angewiesen, der durch den Menschen erst erfahren wird. Fokussiert man sich auf die ‚künstlerischen Objekte‘, die im Museum erfahren werden sollen, wäre es aber irrig, die sich in der Begegnung ereignende Kunsterfahrung schlicht mit der ästhetischen Erfahrung in eins zu setzen. Eine Kunsterfahrung stellt sich immer dann ein, wenn der Betrachter sich der Funktionslogik des Werkes, der die Dinge unterstellt wurden, bewusst ist. Seinem Sich-Bewusst-Sein verleiht er immer dann Ausdruck, wenn er sich „der immanenten Logik und dem Ausdrucksgehalt des Werks [...] überl[ässt]“<sup>833</sup>. Die ästhetische Erfahrung ist folglich von der Kunsterfahrung zu scheiden. Nicht nur die Frage drängt sich nun auf, was eine ästhetische Erfahrung zu einer solchen macht, sondern ebenfalls jene, was eine Erfahrung zur Erfahrung werden lässt. Auf Erstes wie Letzteres bietet der Philosoph und Pädagoge John Dewey Antworten. Ihm zufolge ist *Erfahrung* „das Resultat, das Zeichen und der Lohn einer jeden Interaktion von Organismen und Umwelt“<sup>834</sup>. Erfahrungen können in Bezug auf den Menschen demnach in den Wechselbeziehungen zwischen ihm und seiner Umwelt gemacht werden. Eine Erfahrung zu machen, bedeutet aber nun nicht einfach, etwas

---

<sup>831</sup> Stöhr, Jürgen (1996): Der ‚Pictorial Turn‘ und die Zukunft ästhetischer Erfahrung – eine Hinführung zum Thema, S. 7. Angemerkt sei, dass Stöhr den Begriff der Erfahrung in der Folge präzisiert, indem er ihn durch den Begriff der Erkenntnis ersetzt.

<sup>832</sup> Vgl. Henckmann, Wolfhart (2004b): Erfahrung, ästhetische und künstlerische. In: Ders. und Konrad Lotter (Hg.): Lexikon der Ästhetik. 2., aktualis. und erw. Aufl. München: Verlag C. H. Beck (Beck'sche Reihe, Bd. 466), S. 83–85, hier S. 84.

<sup>833</sup> Henckmann, Wolfhart (2004b): Erfahrung, ästhetische und künstlerische, S. 85.

<sup>834</sup> Dewey, John (1988): Kunst als Erfahrung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 703), S. 32.

in Interaktion mit seiner Umwelt erfahren zu haben. Eine Erfahrung wurde dann gemacht, wenn der Prozess, der sich mit ihr verband, einen ausweisbaren Anfang und ein ausweisbares Ende aufweist. Anfangs- und Endpunkt machen die Erfahrung als Einheit fassbar, die sich in den „Gesamtstrom der Erfahrung eingliedert und darin gleichzeitig von anderen Erfahrungen abgrenzt“<sup>835</sup>. Eine Einheit ist sie aber nur dann, wenn sie ein Ganzes darstellt, das sich entwickelte und vollendete. In der Erfahrung manifestiert sich folglich das Prozesshafte wie das Vervollkommnete. Sie ist dann vollständig. Eine „ästhetische Erfahrung [muss nun], um in sich vollständig zu sein, den Stempel der Ästhetik tragen“<sup>836</sup>. Sie trägt ihn laut Dewey, wenn sich das Wort *ästhetisch* auf *Erfahrung* in ihrer Eigenschaft als *Wertschätzung, Wahrnehmung* und *Genuss* bezieht.<sup>837</sup> Dewey zufolge ist aber in einer jeden normalen, also praktischen wie geistig-intellektuellen, ganzheitlichen Erfahrung die Ästhetik als Bestandteil über ihre Eigenschaften enthalten. Erst die „geläuterte und verdichtete Entwicklung [dieser] Eigenschaften in einer Erfahrung“<sup>838</sup> sei es, die sie in erster Linie ästhetisch werden lässt. Die ästhetische Erfahrung konstituiert sich folglich über die Intensivität und Reinheit ihrer Eigenschaften, zu dem laut Dewey ja auch der Genuss gehört. Diesem gilt es sich nun abschließend zuzuwenden. Gemeint ist dabei nicht eine von Amusement, Spaß und Vergnügen indifferente Art empfundener Lust, sondern eine von diesen Sinnesempfindungen geschiedene, die sich mit der ästhetischen Erfahrung über ihre Teilfunktion der Wahrnehmung verbindet. Die Rede ist dann von einem dezidiert ästhetischen Genuss. Für Henckmann stellt er „einen positiven emotionalen Reflex auf das harmonische Zusammenwirken aller durch die Eigenschaften des Objekts geforderten Rezeptionsleistungen dar.“<sup>839</sup> Das Subjekt nimmt dabei den Prozess des Wahrnehmens und Erfahrens und sich selbst als Wahrnehmendes und Er- und Widerfahrendes wahr; in einer Weise aber, indem sich dieser eher objektorientierte und dieser eher subjektorientierte Vorgang zu einer seiner selbst und das Objekt transzendierenden Dialektik verschränken. Der Literaturwissenschaftler Hans Robert Jauß charakterisiert diese ‚Hin- und Her-Bewegung‘ als Schweben, „in der das Ich mit seinem irrealen Objekt, dem

---

<sup>835</sup> Dewey, John (1988): *Kunst als Erfahrung*, S. 47.

<sup>836</sup> Dewey, John (1988): *Kunst als Erfahrung*, S. 51.

<sup>837</sup> Vgl. Dewey, John (1988): *Kunst als Erfahrung*, S. 60.

<sup>838</sup> Dewey, John (1988): *Kunst als Erfahrung*, S. 59.

<sup>839</sup> Henckmann, Wolfhart (2004c): *Genuss, ästhetischer*. In: Ders. und Konrad Lotter (Hg.): *Lexikon der Ästhetik*. 2., aktualis. und erw. Aufl. München: Verlag C. H. Beck (Beck'sche Reihe, Bd. 466), S. 132–133, Zitat S. 132.

ästhetischen Gegenstand, zugleich sein Korrelat, das gleichfalls irrealisierte, aus seiner vorgegebenen Realität freigesetzte Subjekt, genießen kann.“<sup>840</sup> In der Erfahrung seiner selbst in der Erfahrung des Anderen wäre der ästhetische Genuss dann nach ihm als Selbstgenuss im Fremdgenuss bestimmt.<sup>841</sup> Der ästhetische Genuss gewinnt sein Mehr aus seiner Dialektik, die gemeinhin das übersteigt, was man mit einem reinen Objekt als Kunstgenuss beschreiben würde. Hier genießt man die ‚Früchte‘ der erfolgreichen Ausübung seiner objektorientierten Rezeptionsleistung, ohne dass sich notwendig ein ästhetischer Genuss als „Weise der Erfahrung seiner selbst in der Erfahrung des andern“<sup>842</sup> ereignet haben müsste.

Fragt man nun nach den Bedingungen, ästhetisch wie Ästhetisches wahrzunehmen, ästhetische Erfahrung zu machen und ästhetisch wie Ästhetisches zu genießen, ist damit nicht nur die Frage nach der Notwendigkeit einer Vermittlung von Kunst berührt, sondern auch das zentrale Streitthema im Diskurs benannt. Diesem gilt es sich nun zuzuwenden. Deziert von einer religionswissenschaftlichen Warte aus formulierte Kritik wird ein besonderer Stellenwert zugemessen, da mit ihr eine Kanalisierung auf die Problembereiche einer Ästhetisierung des Verhältnisses zur Kunst in Bezug auf die ihr unterstellten religiösen Dinge gegeben ist. Die religionswissenschaftliche Kritik ist vielschichtig. Vereinseitigt wäre deren Darlegung, wenn sie sich ausschließlich auf das Diskursfeld von (materieller) *Religion* und *Kunst* begrenzte. So gibt sie sich zuerst teils allgemein, wenn etwa die Religionswissenschaftlerin Susan Kamel einem formalästhetischen Programm der in den Kunstkontext gestellten Dinge, unabhängig ihres kulturellen Gepräges, im Museum eine Absage erteilt. Unter Rekurs auf den Soziologen Pierre Bourdieu sieht auch sie durch eine primär ästhetische museographische Programmatik die gesellschaftlich produzierte soziale Ungleichheit stabilisiert. Suggestiert würde damit weiterhin eine Ästhetik mit universeller Geltung, die unter Annahme der Existenz eines einheitlichen Erfahrungstypus auch jedermann in der Begegnung mit

---

<sup>840</sup> Jauß, Hans Robert (1982): *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 84.

<sup>841</sup> Vgl. Jauß, Hans Robert (1982): *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, S. 84–85.

<sup>842</sup> Jauß, Hans Robert (1982): *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, S. 85.

*Kunst* zugänglich sein müsse – aber de facto nicht sei und darum den Ausschluss bildungsferner unterer Bevölkerungsschichten bedinge.<sup>843</sup>

Gegen diese Annahme einer ‚Unmittelbarkeitsempfase bei der Kunstbetrachtung‘ setzt sie die Auffassung, dass sich „Kunst [...] als vermittelt und deswegen unbedingt als *zu vermitteln*“<sup>844</sup> zeigt. Nicht eine (angeborene) „mystische Begabung“<sup>845</sup> zeigt sich beim künstlerischen und ästhetischen Genießen verantwortlich, sondern das Verfügen über einen spezifischen erlernten Habitus. Dieses Set verinnerlichter Dispositionen gibt sich Bourdieu zufolge als System von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata zu erkennen, das erst durch die Sozialisierung gewonnen wird.<sup>846</sup> Determinanten wie Gedächtnis, kulturelles Vorwissen, Sozialisation, persönliche Präferenzen sowie kontextuelle (Situation, Handlungskontext) und anthropogene (Alter, Geschlecht) Faktoren sind es dann auch der Religionswissenschaftlerin Annette Wilke zufolge, die der Annahme einer präreflexiven Unmittelbarkeit bei der Kunstbetrachtung entgegenzustellen sind.<sup>847</sup> Nicht nur der Genuss ist es aber, der sich einer Präreflexivität entsagt, sondern folglich auch seine Teilfunktionen der Wahrnehmung und Erfahrung, über die er sich einstellt. Die Religionswissenschaft stellt damit die Fragen nach den Bedingungen des (ästhetischen) Wahrnehmens, Erfahrens und Genießens, ohne den Kategorisierungen menschlicher Reizaufnahme und -verarbeitung aber an sich eine Absage zu erteilen. Indem sie sie beantwortet, widerspricht sie all jenen (kunstphänomenologischen) Positionen, die die Fähigkeit eines dezidiert ästhetischen differierten Wahrnehmens und Erfahrens als anthropologische Konstante im Menschen angelegt sehen. Als von sozialisatorischen, enkulturatorischen und anthropogenen Bedingungen beeinflusste Fähigkeiten sei das Individuum weder unbedingt noch unvermittelt zu ihnen befähigt. Damit wäre einer formalistischen Ästhetik, die eine theoriegeleitete Wahrnehmung

---

<sup>843</sup> Kamel (2004a) spricht in ihrer Monographie etwas unbestimmt vom „Ausschluss bestimmter Bevölkerungsschichten“ (S. 78).

<sup>844</sup> Kamel, Susan (2009): Religiöse oder ästhetische Erfahrung? Versuch gegen jegliche Unmittelbarkeitsempfase bei der Kunstbetrachtung. In: Anja Schöne (Hg.): Dinge – Räume – Zeiten. Religion und Frömmigkeit als Ausstellungsthema. Münster (u. a.): Waxmann, S. 53–66, Zitat S. 64 (Hervorh. im Orig.).

<sup>845</sup> Kamel, Susan (2004a): Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen. Black Kaaba meets White Cube. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Berliner Schriften zur Museumskunde, Bd. 18), S. 78.

<sup>846</sup> Vgl. Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 107), S. 40.

<sup>847</sup> Vgl. Wilke, Annette (2008b): Religion/en, Sinne und Medien: Forschungsfeld Religionsästhetik und das *Museum of World Religions* (Taipeh), S. 230.

leugnet, d. h., den Konstruktcharakter von Ästhetik als Aisthesis nicht zugibt, und einer phänomenologischen Ästhetik, die die Unmittelbarkeit und Unbedingtheit von Erfahrung proklamiert, eine Absage zu erteilen.

### *Kunst als Religion – Religion als Kunst*

Schlagen religionswissenschaftliche Vertreter nun nach dieser eher allgemeinen Kritik, die sich dem ‚Ungleichheitsdiskurs‘ zuordnen lässt, aber dennoch bereits die zentrale Position zur (Un-)Bedingtheit und (Un-)Mittelbarkeit menschlicher Reizaufnahme und -verarbeitung bei der Kunstbetrachtung enthielt, die Brücke zur Verhältnissetzung von *Kunst* und *Religion* im Museum, so tragen sie der Tatsache Rechnung, dass „Religion, wenn sie im 20. Jahrhundert musealisiert wurde, in aller Regel unter dem Etikett ‚Kunst‘ dem Publikum präsentiert wurde.“<sup>848</sup>

Der Sachverhalt, dass die museale Präsentation von ‚Religion als Kunst‘ auch die Gegenwart überdauert und allenthalben auch weiterhin in Form formalästhetischer Dingarrangements über die Museumsgrenzen anzutreffen ist, befördert nun die Kritik von religionswissenschaftlicher Seite.

Man ist geneigt, in der nachfolgenden Kritik das Fortwirken zweier, seit dem 18. Jahrhundert im Streit liegender, ursprünglich theologisch-philosophischer Positionen zu erkennen, der nun seine Übertragung auf das Museum findet. Die eine Seite streitet für die Autonomie der Ästhetik und der Kunst von der Religion, die andere möchte die Ästhetik und die Kunst wieder an die Religion zurückbinden. Fassten einst Lessing, Hegel und Kant *Religion* als moralisches Phänomen auf, waren es Theologen und Philosophen wie Hamann, Herder und insbesondere Schleiermacher, die *Religion* als ästhetisches Phänomen entfalteten.<sup>849</sup> Die eine wie die andere Position überdauert nun nicht nur im Konglomerat der Wissenschaften, sondern fand und findet in Formen einer inszenatorischen Aufbereitung bewusst oder unbewusst ihre Übertragung auf das museale Feld. Rezente Ausstellungen, wie beispielsweise *GegenwartEwigkeit* (Berlin

---

<sup>848</sup> Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 22. Kommentar zum Zitat siehe Fußnote 749 in dieser Arbeit.

<sup>849</sup> Siehe auch Müller, Ernst (2006): Ästhetik und Religion. In: Birgit Weyel und Birgit Gräb (Hg.): Religion in der modernen Lebenswelt. Erscheinungsformen und Reflexionsperspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 256–276.

1990) oder *Altäre – Kunst zum Niederknien* (Düsseldorf 2000), sind von religionswissenschaftlicher Seite aus viel gescholtene Beispiele jener problematischen Verhältnissetzung der Religion und Kunst als Geschwister.<sup>850</sup>

Was zeigt sich nun bei einer solch gelagerten Verhältnissetzung von *Religion* und *Kunst* im musealen Raum im Kern aber als problematisch? Die Antwort müsste lauten: Es ist die Kategorie der Erfahrung, die bei der Verhältnissetzung als legitimierendes Bindeglied vielfach ins Feld geführt wird. Ausgegangen werde, so der religionswissenschaftliche Vorwurf, dabei von der Unbedingtheit nicht nur eines ästhetischen, sondern auch eines religiösen Erfahrens von Objektivationen einer konsensualen Ästhetik in der Unmittelbarkeit. Über diese Annahme einer Voraussetzungslosigkeit legitimiere sich eine formalästhetische Museographie im Allgemeinen. Angenommen werde also eine wesenshafte Nähe ästhetischer wie religiöser Erfahrung, die in der Unmittelbarkeit an denselben Objektivationen einer konsensualen Ästhetik, gemeinhin dem Begriff *bildende Kunst* unterstellt, unbedingt gemacht werden können. Die Religionswissenschaft stimmt dieser Annahme einer Existenz der Nähe weder zu noch widerspricht sie ihr.

Sie sucht auch nicht zu bestimmen, was die eine und die andere ausmacht oder worin ihre Nähe eigentlich besteht. Denn das widerspräche ihrem Selbstverständnis, das sie sich in den letzten Jahren gegeben hat. So halten die Religionswissenschaftler Hans G. Kippenberg und Kocku von Stuckrad fest: „[D]ie Religionswissenschaft [kann] auch als eine Art Metadisziplin betrachtet werden, die, anstatt Definitionen zu normalisieren, die Wirkungen dieser Definitionen in einem Diskursfeld beschreibt, auf dem sie selbst handelt“<sup>851</sup>. Möchte man die Begriffe und deren gegenseitige Nähe dennoch bestimmt wissen, muss man folglich an anderer Stelle suchen. Innerhalb der Theologie und Philosophie wird man dann auch fündig. Der evangelische praktische Theologe Wilhelm Gräb etwa bestimmt das Verhältnis wie folgt: „Ästhetische Erfahrung spricht sich als immanente Glückserfahrung aus, religiöse Erfahrung als transzendente Ursprungser-

---

<sup>850</sup> Siehe hierzu etwa der Beitrag von Susanne Lanwerd (2004, S. 77–96).

<sup>851</sup> Kippenberg, Hans G.; Stuckrad, Kocku von (2003): Einführung in die Religionswissenschaft. Gegenstände und Begriffe. München: C. H. Beck (C. H. Beck Studium), S. 14.

fahrung. In ästhetischer Erfahrung kommt dem Individuum die Welt entgegen. In religiöser Erfahrung weiß es sich unendlich von ihr unterschieden.<sup>852</sup> „[S]ie ist Selbstdeutung endlicher Freiheitserfahrung im Horizont der Idee des Unbedingten, das Sich-Gegründetwissen des Individuums in Gott.“<sup>853</sup> Beide Erfahrungen können Gräb zufolge, das ist das nun Relevante, in der Begegnung mit Kunstwerken gesammelt werden. Der systematischen Theologin Mirjam-Christina Redeker zufolge verhalte sich die Kunst hierbei zur Religion wie die Sprache zum Wissen.<sup>854</sup> Sie kann der Religion zum Sprechen verhelfen, sei dabei aber nicht mehr als das „äußere Wort“<sup>855</sup>. Als Affektion sei sie laut Redeker Gegenstand, gleich dem bereits erwähnten Gegenspieler – nun aber im freien Spiel der Erkenntniskräfte, nicht aber die Grundlage ästhetischer und religiöser Erfahrung.<sup>856</sup> Der Konstitutionsort beider Erfahrungen wäre Gräb wiederum zufolge die „leibhaft gebundene Reflexionssubjektivität“<sup>857</sup>. Über sie deutet sich sowohl das sinnlich Wahrgenommene als auch das dabei Empfundene.

Sie überführt vorsprachliche und präreflexive Empfindungen in gedeutete und damit mitteilbare Erfahrungen. Die Reflexionsleistung des Subjekts wäre dann mit Redeker über die Intellektualisierung des Wahrnehmungsvollzugs zu bestimmen.<sup>858</sup> Ein spezifisches religiöses Nomisierungssystem bildet hierbei den Referenzrahmen. Das Subjekt reflektiert die Qualität der Erfahrung, weist *Erfahrung* auf der Grundlage der religiösen Tradition als religiöse aus.

Auch wenn Gräbs Aussagen das nahelegen, ist die religiöse Erfahrung nicht auf bestimmte Inhalte angewiesen. Der Philosoph Richard Schaeffler hält hierzu fest: „Alles,

---

<sup>852</sup> Gräb, Wilhelm (1998): Kunst und Religion in der Moderne. Thesen zum Verhältnis von ästhetischer und religiöser Erfahrung. In: Jörg Herrmann, Andreas Mertin und Eveline Valtink (Hg.): Die Gegenwart der Kunst. Ästhetische und religiöse Erfahrung heute. München: W. Fink, S. 57–72, Zitat S. 66 (zit. n. Mirjam-Christina Redeker 2011, S. 158).

<sup>853</sup> Gräb, Wilhelm (1998): Kunst und Religion in der Moderne, S. 65.

<sup>854</sup> Vgl. Redeker, Mirjam-Christina (2011): Wahrnehmung und Glaube. Zum Verhältnis von Theologie und Ästhetik in gegenwärtiger Zeit. Berlin, New York: De Gruyter (Theologische Bibliothek Töpelmann, Bd. 155), S. 150.

<sup>855</sup> Redeker, Mirjam-Christina (2011): Wahrnehmung und Glaube, S. 153.

<sup>856</sup> Vgl. Redeker, Mirjam-Christina (2011): Wahrnehmung und Glaube, S. 151.

<sup>857</sup> Gräb, Wilhelm (1998): Kunst und Religion in der Moderne, S. 65.

<sup>858</sup> Vgl. Redeker, Mirjam-Christina (2011): Wahrnehmung und Glaube, S. 154.



was überhaupt Inhalt von Erfahrung werden kann, kann auch Inhalt religiöser Erfahrung werden.<sup>859</sup> Sie lässt sich folglich nicht auf bestimmte Kontexte, Verhaltensweisen, Praktiken und Dinge (!) beschränken. Der Theologe Stefan Hofmann schreibt hierzu:

„Die religiöse Erfahrung wird weder durch besondere Lebensbereiche noch durch spezifische religiöse Inhalte definiert: Ein Bergpanorama oder eine unerwartete finanzielle Hilfe kann ebenso Gegenstand einer religiösen Erfahrung werden wie ein Andachtsbild.“<sup>860</sup>

Einschränkend ist an dieser Stelle herauszustellen, dass im Feld des Ästhetischen, im Sinne ihrer ästhetischen Medialitäten darstellenden Objektivationen, das ‚(klassische)‘ Kunstwerk in den heutigen Lebenswelten auch nicht (mehr) der genuine Ort ist, an dem religiöse (wohl auch ästhetische) Erfahrungen gesammelt werden. Der evangelische Theologe Jörg Herrmann sieht in ‚der Kunst‘ ein bildungs- und schichtenabhängiges Phänomen der ‚Upper-Class‘.<sup>861</sup> In Vergleich zu anderen ‚kulturellen Sinnagenturen‘, wie etwa dem Kino, sei sie nur ein Minderheitenprogramm, marginalisiert in ihrer Bedeutung, Gegenstand einer religiösen Erfahrung zu werden. Zudem zeige sich, wie der Medienpädagoge Andreas Mertin auf der Grundlage einschlägiger Erhebungen folgert, eine soziokulturelle Konvergenz von zunehmender Kirchendistanz und zunehmendem Kunstinteresse.<sup>862</sup>

Nach diesen innensichtigen Ausführungen ist man nun der Verhältnisbeziehung von religiöser und ästhetischer Erfahrung nähergekommen, ebenso der Einschätzung, welche (relativ geringe) Rolle ‚Kunst‘ heutzutage als deren Stimulanz hierbei einnimmt. Ferner zeigte sich, zumindest bei Gräß, dass sich religiöse Erfahrung immer als religiös *gedeutete* Erfahrung gibt. Zaghafte hat man sich aber nur dem Problem genähert, das

---

<sup>859</sup> Schaeffler, Richard (1995): Erfahrung als Dialog mit der Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Logik der Erfahrung. Freiburg im Breisgau: K. Alber, S. 415 (zit. n. Stefan Hofmann 2011, S. 118).

<sup>860</sup> Hofmann, Stefan (2011): Religiöse Erfahrung – Glaubenserfahrung – Theologie. Eine Studie zu einigen zentralen Aspekten im Denken John Henry Newmans. Frankfurt am Main: Peter Lang (Internationale Cardinal-Newman-Studien, 21. Folge), S. 118.

<sup>861</sup> Vgl. Herrmann, Jörg (2000): Religiöse Erfahrung im Feld des Ästhetischen. Zu den Erfahrungspotentialen der Kulturorte Kirche, Kunsthalle und Kino. In: *tà katoptrizómena. Das Magazin für Kunst, Kultur, Theologie, Ästhetik* (H. 8). Online verfügbar unter <http://www.theomag.de/08/jh3.htm>, zuletzt geprüft am 12.05.2016, o. S.

<sup>862</sup> Vgl. Mertin, Andreas (1991): Ars ante portas? Skeptische Erwägungen zur Kunstvermittlung in der Kirche. In: *Kunst und Kirche* (H. 3), S. 190–194.

Vertreter der Religionswissenschaften in rezenten Beispielen kuratorischer Praxis ausgemacht zu haben scheinen. Das Problem lässt sich anhand der Schlagworte ‚falscher Zugang‘ und ‚falscher Ort‘ apostrophieren.<sup>863</sup> Die Religionswissenschaftlerin Susan Kamel sieht in einer rein ästhetischen Präsentation von ‚Religion als Kunst‘<sup>864</sup> den Versuch unternommen, *Religion* ästhetisch erlebbar zu machen und *Kunst* zu sakralisieren. Bewusst werde hier die religionsphänomenologisch artikulierte Nähe von religiöser und ästhetischer Erfahrung ausgenutzt, indem das Eine wie das Andere oder, noch gravierender, das Eine über das Andere in der Unmittelbarkeit der Begegnung mit ‚Kunst‘ zu erzwingen versucht werde.

Das würde weder der ‚Religion‘ noch der ‚Kunst‘ gerecht. Die Verschwisterung von *Kunst* und *Religion* über die formalästhetische Programmatik vereinseitige *Religion* dann zu einem „Wahrnehmungsmodus sui generis“<sup>865</sup>, der sich des Gefühls und des Empfindens, nicht aber des Verstandes bediene. Der Zugang übergehe damit die Bedingtheiten eines menschlichen Wahrnehmens und Erfahrens, indem er diesen die Unbedingtheit der menschlichen Empfindsamkeit entgegensetze.<sup>866</sup> So führt sie aus: „Es gibt keine vorthoretische Erfahrung, keine vorästhetische Rationalität; Wahrnehmung ist theoriegeleitet und somit selektiv, aktiv und konstruiert.“<sup>867</sup> Das ausgemachte kuratorische Bestreben erhalte seine Legitimation dann auch nur unter der Annahme einer Existenz universeller Erfahrungstypen und unbedingt verfügbarer Seh- und Wahrnehmungsweisen. Dieser Annahme, wie bereits weiter oben in Hinblick auf ein ästhetisches Erleben, Erfahren und Genießen zutage trat, erteilt sie nun auch in Hinblick auf ein religiöses Wahrnehmen und Erfahren eine Absage. Nicht nur *Kunst*, sondern auch *Religion* sei vermittelt und demzufolge im Museum dann unbedingt zu vermitteln. Umfassend lässt sich Kamels Kritik nur unter Einbezug der Geschichte ihres Fachs verstehen, dem sie anhängig ist. Im kritisierten Zugang spiegelt sich nicht mehr

---

<sup>863</sup> Siehe Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 7–55, insb. S. 19–24; Kamel, Susan (2004a): Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen, insb. S. 74–79 und S. 101–112; Dies. (2004b): Museen als Agenten Gottes oder „0:0 Unentschieden“?, S. 97–119 sowie in redigierter Form: Dies. (2009): Religiöse oder ästhetische Erfahrung?, S. 53–66.

<sup>864</sup> Gemeint sind hierbei all jene Ausstellungen, die sich dem Thema ‚Religion‘ annehmen und die Exponate in den Kunstkontext stellen, indem sie sie der Funktionslogik des Werkes unterstellen.

<sup>865</sup> Kamel Susan (2009): Religiöse oder ästhetische Erfahrung?, S. 59

<sup>866</sup> So hält sie (2009) fest: „[I]n Bezug auf Religion wird die Unmittelbarkeits-empphase bemüht, um [...] den Erfahrungsdiskurs der empirischen Wissenschaftlichkeit zu entheben“ (S. 58).

<sup>867</sup> Kamel, Susan (2004a): Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen, S. 112.

als die inszenatorische Aufbereitung bestimmter Religionskonzepte, die die von der Theologie umklammerte Religionswissenschaft einst dankend in den Dienst nahm oder selbst entwickelte (z. B. das eines Rudolf Ottos oder Friedrich Heilers). Die Absage gilt demnach nicht nur diesem Zugang, sondern vor allem seiner ihm inhärenten religionskonzeptuellen Logik. Markiert ist damit der endgültige Bruch mit dem religionsphänomenologischen Erbe und beschränkt den Weg zur Ausbildung eines neuen, kulturwissenschaftlich orientierten Selbstverständnisses (siehe hierzu weiter unten den Exkurs zum neuen kulturwissenschaftlichen Selbstverständnis der Religionswissenschaften).

Mit diesem neuen Selbstverständnis verbindet sich ebenso die Notwendigkeit, das eigene Feld neu abzustecken. Dem Kampfruf „Zurück zu den Sachen“<sup>868</sup> wohnt dann auch ein expansiver Gehalt inne. Die akademische Religionswissenschaft bietet sich dem Museum als Bezugsdisziplin für religiös besetzte Themen und ‚religiöse‘ Bestände an.<sup>869</sup> All jenen (kuratorischen) Deutungen der Verbindung von Materialität und *Religion* im Museum steht sie hierbei kritisch gegenüber, denen ein substantiell-religionsbegrifflicher Gehalt mit innensichtigen Deutungsanteilen innewohnt. Auch als Meta-Disziplin normatisiert sie dann, und zwar die Art und Weise einer expositorischen Sicht auf die ‚religiösen Dinge‘ im Museum. Der Besucher bleibt von diesem Geltungsanspruch unberührt.<sup>870</sup> Ihm steht es frei, Erfahrungen, welcher Couleur auch immer, vor den Exponaten zu machen. Wie eine religionswissenschaftliche Sicht auf die religiösen Dinge im Museum dann auszusehen habe, ist an anderer Stelle zu erörtern.<sup>871</sup> Woher nimmt aber die Religionswissenschaft nun das Recht, als Fürsprecher für die Dinge

---

<sup>868</sup> Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 7–55.

<sup>869</sup> Die Aussagen des Religionswissenschaftlers Peter J. Bräunleins (2016) können hier durchaus als Appell gewertet werden, wenn er festhält: „Das Museum als öffentlicher Raum, verstanden als Arena streitbarer Auseinandersetzung, fordert ReligionswissenschaftlerInnen dazu auf, fachlich Stellung zu beziehen und diese begründet vorzutragen. Wenn es dabei gelingt, die fachinterne Reflexion über Gegenstand, Methoden und Theoriehorizonte nach außen zu vermitteln, ist man dem Ziel der Selbstaufklärung näher gekommen [sic!]“ (S. 36–37).

Schaut man auf jene, die eine innensichtige christlich verfasste Reflexion ihres Gegenstands betreiben, so lässt sich ein ähnliches Bild zeichnen. Der Theologe Harald Schwillus (2010b) fordert ebenso, sich bei den gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen standortverbunden einzubringen. So schreibt er in Bezug auf die Aufgaben einer religionspädagogisch akzentuierten Theologie bei der Präsentation religiöser Objekte und der Kommunikation religiöser Themen in der Gesellschaft das Folgende: „Religion – und damit Christentum und Kirche – muss sich um der Gesamtbildung und Gesamtreflexion menschlicher Identität willen in Gestalt ihres Reflexionssystems Theologie – und für die kontextbezogene Kommunikation mit spezifischen Adressaten in Gestalt der theologischen Disziplin Religionspädagogik – in alle Diskurse kultureller Prägung einschalten (dürfen)“ (S. 13).

<sup>870</sup> Susan Kamel (2009) schreibt hierzu: „Die eigentlichen Bedeutungsmacher von ‚heilig‘ bzw. ‚profan‘ jedoch bleiben die Betrachter und Betrachterinnen“ (S. 65).

<sup>871</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.6.2.4.

aufzutreten? Mit dieser Frage ist zur Exploration dessen übergeleitet, was unter dem Schlagwort ‚falscher Ort‘ Verortung finden soll. Das Museum stellt sich in den Dienst seines Trägers, der sich in der westlichen Welt eine säkulare Ordnung gegeben hat. Hinkend wäre dann die Säkularisierung verwirklicht, würde sie im Museum nicht zu Ende geführt. Eine primär ästhetische Präsentation steht diesem Anspruch aber entgegen. In ihr spiegeln sich weiterhin ästhetizistische Traditionen, die von einer Unmittelbarkeitsemphase religiöser und ästhetischer Erfahrung bei der Kunstbetrachtung ausgehen. Das Museum werde Kamel zufolge so zum „Agenten Gottes, zum Übermittler eines Absoluten“<sup>872</sup>, mache sich selbst zum „Vertreter[ ] einer göttlichen und ästhetischen Heilsbotschaft.“<sup>873</sup> Das Problem verschärfe sich laut Kamel, da neuerdings auch die Praktische Theologie, samt ihrer Teildisziplinen der Religionspädagogik und Religionsdidaktik, die Dimension ästhetischer und religiöser Wahrnehmung und Erfahrung für Bildungs- und Erkenntnisbemühungen wieder für sich entdeckt habe.<sup>874</sup> Eingeworfen sei, dass sie hierbei den Sachverhalt übergeht, dass die Religionspädagogik erstens das museale Feld in ihrer Theorie, Empirie und Pragmatik als Ort religiöser Erfahrung bislang weitgehend unbeachtet ließ<sup>875</sup> und zweitens die Mehrheit der Fachvertreter darin übereinstimmt, dass religiöse Erfahrung weder unvermittelt noch unbedingt zu haben ist.<sup>876</sup> So oder so habe Kamel zufolge das Museum diese Leerstelle aber weder heute noch zukünftig zu füllen. Es mache sich dann zum Handlanger der religiösen Institutionen, in dem es ihnen seinen säkularen Wahrnehmungsraum als erweiterten Wirkungsraum anbietet.<sup>877</sup> Als säkularer Wahrnehmungsraum sei es ange-

---

<sup>872</sup> Kamel, Susan (2004b): Museen als Agenten Gottes oder „0:0 Unentschieden“, S. 102.

<sup>873</sup> Kamel Susan (2009): Religiöse oder ästhetische Erfahrung?, S. 64.

<sup>874</sup> Kamel übersieht, dass die Debatte um eine Vereinbarkeit von Ästhetik und Pädagogik/Didaktik nicht nur innerhalb der Kunstpädagogik/Kunstdidaktik, sondern auch innerhalb der Religionspädagogik geführt wird (siehe zum gegenwärtigen Stand: Gärtner, Claudia (2013): Wie pädagogisch ist das Ästhetische und wie ästhetisch ist die Religionspädagogik? In: Stefan Altmeyer (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele. Stuttgart: Kohlhammer (Praktische Theologie heute, Bd. 132), S. 115–126).

<sup>875</sup> Eine der wenigen Ausnahmen bildet etwa Heil, Johannes (1996): Religionsunterricht im jüdischen Museum. In: *Katechetische Blätter*, Jg. 121 (H. 2), S. 83–87.

<sup>876</sup> Siehe hierzu auch Teil VIII, Kap. 3.2.

<sup>877</sup> Nicht nur dieser Wirkungsraum, sondern der Raum der kulturellen Öffentlichkeit im Allgemeinen, zu der der erste gewiss auch gehört, ist es dem Theologen Christoph Stiegemann (2010) zufolge, in der sich eine theologisch-religionspädagogische Sichtweise einzubringen hat. So schreibt er: „Einerseits ist es das Anliegen einer auf den Menschen als Adressaten ausgerichteten Theologie, ihm Hilfestellung bei der Entwicklung eines eigenen Raumes im Angesicht der einen Ort konstituierenden Objekte zu geben und daher als *eine* Stimme im pluralen Wissenschaftsdiskurs vernommen zu werden, andererseits kann die theologische ‚Verortung‘ selbst als

halten, anstelle seine ästhetizistischen Traditionen in die (Post-)Moderne zu überführen, der Entwicklung ihres Trägers durch entsprechende Vermittlungs- und Bildungsangebote zu entsprechen, die dabei helfen, diese zu dekonstruieren. Kamels Kritik entbehrt ihrer Berechtigung nicht. Aber hält ihre Argumentation auch Stich? Die Antwort müsste m. E. lauten: Nur so lange, wie sie selbst von der Unmittelbarkeit und Unbedingtheit der Erfahrung bei der Kunstbetrachtung ausgeht, der sie ja gerade zu widersprechen versucht. Wenn sich der Einzelne weder unvermittelt noch unbedingt zur ästhetischen wie religiösen Erfahrung befähigt sieht, dann wird sie sich auch in der Unmittelbarkeit der Betrachtung weder notwendig einstellen noch kann sie erzwungen werden. Gerade jene Bevölkerungsschichten, die Susan Kamel vor den Erzwingungsversuchen zu schützen versucht, sind es aber nun, denen ja die notwendige habitualisierte Bereitschaft fehlt.

Und es sind auch jene, die im (Kunst-)Museum, aus besagten Gründen, nicht anzutreffen sind.<sup>878</sup> Gerade dieser Umstand soll durch eine andere Präsentationsform überwunden werden, dem im Folgenden das Augenmerk gilt. Es handelt sich um eine kontextualisierende Präsentation von Zeugnissen der materiellen Religion.

### *Exkurs: Das neue kulturwissenschaftliche Selbstverständnis der Religionswissenschaften*

Das neue Selbstverständnis der Religionswissenschaften kondensiert in der Neuinterpretation ihres Forschungsfeldes *Religion*. Ein westlich geprägtes, also „kulturspezifisches und christlich unterfüttertes“<sup>879</sup> Religionsverständnis, das mit Essentialisierungen arbeitet, scheint ihr dabei zunehmend problematisch. Bevor nach dem Warum gefragt werden kann, gilt es zu klären, was darunter zu verstehen ist.

---

eine Landkarte interpretiert werden, die die Objekte und Themen von Religion und – in Sonderheit von – Christentum und Kirche dem *parcours*-entwickelnden Menschen als Wegmarken zur eigenen ‚Verortung‘ anbietet. Auf eines der beiden zu verzichten würde m. E. bedeuten, wesentliche Aspekte anthropologischer Selbstkonstitution aus dem öffentlichen Diskurs auszuschließen und diesen damit der Gefahr der Ideologisierung auszusetzen“ (S. 74; Hervorh. im Orig.).

<sup>878</sup> Gewiss, diesen Sachverhalt sucht sie gerade zu überwinden. Falls es sich um schulische ‚Zwangsbesuche‘ handelt, hält ihre Argumentation Stich.

<sup>879</sup> Bräunlein, Peter J. (2017a): Die materielle Seite des Religiösen. Perspektiven der Religionswissenschaft und Ethnologie. In: Uta Karstein und Thomas Schmidt-Lux (Hg.): Architekturen und Artefakte. Zur Materialität des Religiösen. Wiesbaden: Springer VS (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie), S. 25–48, Zitat S. 28.

In Bezug auf *Religion* stellt der Essentialismus eine Auffassung dar, die davon ausgeht, dass *Religion(en)* ein spezifisches ‚Wesen‘ oder einen ‚Kern‘ besitzen.<sup>880</sup> Erst dieses Wesen oder dieser Kern seien es dann, die eine Religion zu einer Religion machen. Nicht nur der Glaube an Gott oder das Heilige (als ontologische Größe) können als solches mit diesem Kern identifiziert werden. Die Religionswissenschaftler Tim Jensen und Giovanni Lapis (u. a.) umkreisen diese Merkmalsfindung wie folgt:

„Der Kern oder die Essenz kann als etwas ‚Transzendentes‘, Theologisches oder Ethisches angesehen werden (z. B. das Heilige, der Glaube an übermenschliche Wesen, ethische Nächstenliebe, ein schriftliches Gebot, das dazu auffordert, Feinde der Religion zu töten), aber er/sie kann auch als identisch mit einer Form oder Funktion angesehen werden, die eine Religion (oder Religion ‚als solche‘) in einer bestimmten Periode gehabt haben soll (etwa die frühesten Zeiten der Geschichte der Religion, oder zu der Zeit, als ihr Gründer lebte), und/oder zu irgendeiner Form und Funktion, die zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten geographischen Ort zu finden ist (z. B. Islam in Medina, Christentum im heutigen Dänemark).“<sup>881</sup>

Es sind nun jene postulierten Essenzen, die es erlauben, von der Religion ‚als solche‘, also im Singular und prototypisch, zu sprechen, und Religionen nach ihrer ‚Authentizität‘ beurteilen und bewerten zu können oder gar zu müssen. Das Gradmaß bildet hier der Grad der Übereinstimmung mit dem jeweils postulierten ‚Kern‘. Und genau dieser Punkt ist es nun, an dem sich ein essentialistisches Religionsverständnis aus religionswissenschaftlicher, akademischer wie humanistischer, Sicht problematisiert. Es erzeugt Dichotomien im Denken, die ‚richtige‘ Religionen von ‚Pseudo‘-, ‚Quasi‘-Religionen, ‚echte‘ von ‚unechten‘, ‚wahre‘ von ‚falschen‘, ‚gute‘ von ‚schlechten‘ sowie rechten ‚Gebrauch‘ von ‚Missbrauch‘ ‚der‘ Religion scheiden lassen. Auch auf die religiösen Dinge lassen sich diese Muster übertragen. Am postulierten Kern bemisst sich ihr legi-

---

<sup>880</sup> Siehe auch Jensen, Tim (u. a.) (2018): Leitfaden zu religionsbezogenen Vorurteilen und Stereotypen. In: Internetseite des EU-Projekts SORAPS. Online verfügbar unter <https://soraps.unive.it/outputs/>, zuletzt geprüft am 14.11.2018, insb. Kap. 2.1, S. 9–12.

<sup>881</sup> Jensen, Tim (u. a.) (2018): Leitfaden zu religionsbezogenen Vorurteilen und Stereotypen, S. 9.

timer oder illegitimer Gebrauch, erfolgt die Scheidung nach *religio* gegenüber *superstitio* (Aberglaube).<sup>882</sup> Die Menschheitsgeschichte bietet reichlich Anschauungsmaterial, wie aus Dichotomien „polemische Muster“<sup>883</sup>, Grundlagen von Diskriminierungen wurden und wie sie das Denken und Handeln in Auseinandersetzungen leiteten, in denen ‚Religion‘ sich zum Kristallisationspunkt der Gegensätze erhob.<sup>884</sup> Blickt man auf den öffentlichen Religionsdiskurs der Gegenwart, zeigt sich ebenso, wie sehr die Rede von *Religion* von diesen Mustern immer noch bestimmt ist. Bräunlein beschreibt es wie folgt.

„Die dort versammelten Journalisten, Wissenschaftler, Religionsvertreter und Laien wissen in der Regel genau, was der ‚echte‘ Islam ist, nämlich unpolitisch, tolerant, friedliebend, spirituell, und sie wissen noch besser, was der ‚falsche‘ Islam ist, politisch, intolerant, gewaltbejahend, Frauen unterdrückend. Hinter solchen Zuschreibungen stehen Auffassungen von ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Religion ebenso wie die Überzeugung, dass es möglich und sinnvoll sei, z. B. ‚das‘ Christentum ebenso wie ‚den‘ Islam auf einen ahistorischen Wesenskern zu reduzieren. Bemerkenswert dabei ist das obsessive Beharren auf idealisierende, letztlich theologische Denkmuster. So verblüfft, wie z. B. der enge Zusammenhang von Gewalt und Religion ausgeklammert wird, der doch ein hervorstechendes Merkmal gerade der christlichen Religionsgeschichte darstellt (Kreuzzüge, Ketzer- und Hexenverfolgung, Konfessionskriege, Mission, sexueller Missbrauch). Nicht weniger verblüffend ist es, angesichts von Sunna und Schia (u. a. Zwölfer-, Fünfer-, Siebnerschiiten), angesichts der Vielfalt christlicher

---

<sup>882</sup> Bräunlein (2017a) hält hierzu fest: „Seit der Antike wird das polemische Muster *religio* – *superstitio* immer dann angelegt, wenn es um den Überlegenheitsanspruch der eigenen gegenüber fremden Religionen geht [...]. Aberglaube wird dabei mit *Idolatrie*, Götzenverehrung, und *Magie*, dem Gebrauch von ‚Zaubermitteln‘, verbunden. Diese Polemik diente der Profilierung der eigenen wahren Religion gegenüber der anderen, falschen Religion“ (S. 27; Hervorh. im Orig.).

<sup>883</sup> Bräunlein, Peter J. (2017a): Die materielle Seite des Religiösen, S. 27.

<sup>884</sup> Bräunlein (2017a) gibt eine Auswahl in Bezug auf das Christentum, wenn er schreibt: „Dieses religionsgeschichtlich sehr alte Muster wurde im Christentum übernommen und in unterschiedlichen historischen Kontexten aktiviert: im Bilderstreit, bei Häresie- und Hexereivorwürfen, bei der Entdeckung fremder Religionen der ‚Neuen Welt‘ und Afrikas, und schließlich, und sehr folgenreich, in der reformatorischen Konfessionspolemik“ (S. 27). Zu ergänzen ist dabei sicherlich noch das, was Jan Assmann (2008) mit *Mosaischer Unterscheidung* zum Namen kommen lässt. Es ist das Bestreben des Christentums, sich vom Judentum abzugrenzen, mit dem es sich einen gemeinsamen Traditionshintergrund teilt. Die Scheidung von wahrer und falscher Religion findet hier etwa ihren Ausdruck in Form der Allegorien von *Ecclesia* und *Synagoga*.

Kirchen (z. B. katholische, protestantische, anglikanische, russisch-, rumänisch-, byzantinisch-orthodoxe) und Freikirchen (z. B. Mennoniten, Methodisten, Baptisten, Adventisten) Aussagen über ‚den‘ Islam und ‚das‘ Christentum zu treffen<sup>885</sup>.

Der Rede von *Religion*, wie sie sich heutzutage verbreitet weltweit (!) gibt, liegt aber noch ein weiteres (protestantisch geprägtes) Verständnis von *Religion* zugrunde, das *Religion* zunächst mit Glaube, einer inneren Einstellung, als etwas dem Menschen Innewohnendes und mit (mystischer als religiöser) Erfahrung identifiziert und alles andere (Rituale, Institutionen usw.) nachordnet.

Annahmen von Religiosität als Anthropinum, als anthropologische Konstante und Entwürfe von *Religion* als Phänomen sui generis, das sich dem Einzelnen unbedingt und unvermittelt offenbaren kann, begleiten dieses Verständnis. Diese Betrachtungsweise ist für eine akademische Religionswissenschaft aus mehreren Gründen problematisch. Was hier als eigentlicher Kern ausgemacht wird, entzieht sich erstens der empirischen Wissenschaftlichkeit und ist (folglich) nicht mehr Gegenstand religionswissenschaftlicher Erkenntnisinteressen und zweitens erzeugt sie eine Abfolge, die gewissermaßen die Dinge auf den Kopf stellt. Aus religionswissenschaftlicher Sicht gibt sie sich hingegen wie folgt:

„[Z]uerst kommen Gesellschaften, historische und kulturelle Kontexte, Eltern und Institutionen, primäre und sekundäre Sozialisation. *Zuerst* kommen Rituale, Anbetungen, Institutionen und Gemeinschaften, die Kinder mit [sic!] und innerhalb dieser Rituale, Institutionen und Gemeinschaften erziehen. *Danach* kommen Kinder dadurch zum Nachdenken und eventuell zum Glauben (mehr oder weniger wie ihre Eltern und die jeweilige Religion es von ihnen verlangen). Niemand, der in Abgeschiedenheit von der Welt in einer Höhle lebt, isoliert von Traditionen über bestimmte Götter, religiösen Erfahrungen und Überzeugungen, hat ‚religiöse‘ Erfahrungen und erlebt z. B. die ‚Offenbarung‘ bestimmter Götter. Aus wissenschaftlicher Sicht sieht niemand Jesus oder Shiva oder Gibreel (Gabriel) vor seinem inneren Auge, wenn er ihn nicht mit seinem normalen Auge gesehen hat (durch Erzählungen, Bilder usw.), d. h., wenn er nicht

---

<sup>885</sup> Bräunlein, Peter J. (2017a): Die materielle Seite des Religiösen, S. 28–29.



schon etwas über diese göttliche Gestalt, die Natur dieser oder jener religiösen Erfahrung und über den Weg, eine solche Erfahrung zu machen, gelernt hat.“<sup>886</sup>

Diesen essentialistischen und *sui generis*-Betrachtungsweisen von *Religion* stellt die Religionswissenschaft nun ihr kulturwissenschaftlich verfasstes Religionsverständnis entgegen. *Religion* sei demnach nicht etwas, das „an sich“ zu begreifen ist, sondern nur als ein soziokulturelles Produkt des Denkens, Sprechens und Handelns der Menschen.“<sup>887</sup> So besehen, lassen sich dann Religionen einer Betrachtung unterstellen, die sie als „soziale Konstruktionen und Zeichensysteme“<sup>888</sup> analysieren lässt, die gesellschaftlich, sprachlich und politisch (usw.) bedingt sind und auf andere Bereiche zurückwirken.<sup>889</sup>

Zum Vorschein treten dann keine Monolithe mit ahistorischem Wesenskern, sondern fluide Phänomene, deren ‚Wesens‘-Merkmal der Wandel selbst ist. Vor dem Hintergrund dieser in Kritik stehenden essentialistischen und *sui generis*-Betrachtungsweisen von *Religion* problematisiert sie nun auch eine traditionelle Museums- und Ausstellungspraxis, die religiöse Dinge de- und exponiert.

#### 2.6.2 Materielle Religion kontextualisiert

Kontextualisierung meint vieles – und vieles zugleich. Das Konzept der Kontextualisierung entwickelte sich zuerst in der Soziolinguistik und begründete dort den Ansatz der interaktionalen Soziolinguistik. Heutzutage findet der Begriff, vielfach gebraucht, auf das museale Feld Anwendung.<sup>890</sup> Dort verharrt er aber in seiner Unbestimmtheit. Der Kunsthistoriker Jean-Martin Hubert umreißt das Problem wie folgt:

„In den Museen geht es oft um Fragen der Kontextualisierung. Doch gerade hier herrscht große Verwirrung, und es gibt Missverständnisse. Für viele Kommentatoren besteht der Unterschied zwischen dem Kunst- und dem Völkerkundemuseum darin, dass das eine die Gegenstände im Gegensatz zum anderen kontextualisiert.“<sup>891</sup>

---

<sup>886</sup> Jensen, Tim (u. a.) (2018): Leitfaden über Vorurteile und Stereotype in Religionen, S. 15–16 (Hervorh. im Orig.).

<sup>887</sup> Jensen, Tim (u. a.) (2018): Leitfaden über Vorurteile und Stereotype in Religionen, S. 18.

<sup>888</sup> Kamel, Susan (2004a): Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen, S. 200.

<sup>889</sup> Vgl. Kamel, Susan (2004a): Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen, S. 204.

<sup>890</sup> Die Tatsache, dass der Vorgang, den der Begriff beschreibt, weit vor dessen Konzeptualisierung bereits eine gängige Form musealer Präsentation gewesen ist, soll damit nicht in Abrede gestellt werden.

<sup>891</sup> Vgl. Martin, Jean-Hubert (2005): Das Museum – weltliches oder religiöses Heiligtum? In: Udo Liebelt (Hg.): Vom Geist der Dinge. Das Museum als Forum für Ethik und Religion; Dokumentation der Fachtagung „Vom

Ein Zusammenhang zwischen Präsentationsort und Präsentationsform scheint hierbei ausgemacht. Das ist tendenziell richtig, worin die Differenz hinsichtlich der Präsentationsformen aber im Kern besteht noch nicht geklärt. Prinzipiell kann der Begriff *Kontextualisierung* in Bezug auf die Ausstellungspraxis in zweierlei Weise entfaltet werden: Einerseits kann er sich auf die Ausstellungspraxis selbst beziehen. Gemeint sind dann Kontextualisierungshinweise, die darüber Aufschluss geben, wie das Ding innerhalb seiner Exposition, die ihrerseits wiederum einen eigenen Kontext konstituiert, zu interpretieren ist. Neben der Sammlungsbereichs- und Ausstellungsthemenbenennung sind Bestandteile der Inszenierung und Szenografie, die in der Dinganordnung, der Dingkombinatorik, in Form graphischer Darstellungen, audiovisueller Medien und Legendierungen (von kleinen, auf Tafeln angebrachten Ausstellungstexten bis hin zu großflächigen ‚Lesetapeten‘) usw. ihre Umsetzung finden, als Kontextualisierungshinweise zu sehen. Verlässt man die Ausstellung an sich, so stellt der jeweilige Museumstyp oder die jeweilige Museumsart bereits für sich einen solchen dar. Andererseits kann sich der Begriff auch auf die (Re-)Konstruktion all jener Mensch-Ding-Kontexte beziehen, die der Exposition eines konkreten Dings vorausgingen. Eine kontextualisierende Präsentation bezieht sich hier auf die originären, die pragmatischen Strukturen, die Aktivitätssphären, in die die Dinge einst eingebettet waren. In diesem Fall handelt es sich um Formen einer Rekontextualisierung beziehungsweise historischen Kontextualisierung. Die Seins-, Funktions- und Bedeutungszusammenhänge, die sich mit den Dingen verbanden oder mit ihnen in Verbindung gebracht werden, werden nun innerhalb einer thematischen Ausstellung versinnlicht und ‚verwertet‘. Eine solch gelagerte Präsentation muss aber nicht bei der (Re-)Konstruktion der prä-musealen Kontexte enden. Sie kann sich ebenso auf die musealen Kontexte beziehen (also auf all jene Kontexte, die sich erst durch die Musealisierung ergaben (Sammlungskontext), und sogar auf den expositorisch erzeugten Kontext, also die gegebene Präsentation (Ausstellungskontext)). Im Letztgenannten geht es darum, den Konstruktcharakter einer auf Rekonstruktion abzielenden Präsentation offenzulegen. In allen Fällen kommt den Dingen hierbei ein anderer Status zu: Sie sollen nicht, oder nicht nur ästhetisch wirksam

---

Geist der Dinge – das Museum als Forum für Ethik und Religion“, veranstaltet vom Bundesverband Museumspädagogik e. V., 28. bis 30. Oktober 2004 in Dresden. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 39–50, Zitat S. 47.

sein, sondern etwas außerhalb ihrer selbst belegen oder bezeugen können. Den Dingen wird nun der Status zugemessen, Geschichtsspeicher und Bedeutungsträger sein zu können. In der Ausstellung sind sie nun Repräsentanten, Verweise und Visualisierer „abwesender Sachverhalte“<sup>892</sup>. Da sie aber nun auf etwas verweisen, was sie unmittelbar dinglich nicht oder nur fragmentarisch selbst zur Anschauung bringen können, sind auch an dieser Stelle Kontextualisierungshinweise innerhalb ihrer Präsentation vonnöten.<sup>893</sup> Rekuriert man erneut auf das eingangs gegebene Beispiel der musealisierten Hedwigsbecher, so wird klar, dass ohne einen entsprechenden Kontextualisierungshinweis nichts Dinghaftes selbst darauf schließen wird, dass sich das Itinerar eines Bechers mit der Person Martin Luthers verband.

Expliziert man das bereits Gesagte nun am Beispiel der in den Kunstkontext gestellten Dinge, so ist es offensichtlich, dass mit dieser Referentialisierung nicht nur eine Kontextualisierung ebenso gegeben ist, sondern auch, dass die rein ästhetischen Präsentationen, die nur auf die persönliche Begegnung des Kunstwerks seitens des Besuchers abzielen, durchaus in den Dienst genommen werden können, um etwas zur Geltung zu bringen, was unmittelbar dinglich nicht gegeben ist. Auch isoliert präsentiert, sollten die Dinge hier nie allein nur für sich selbst stehen. Sie sollten, Transzendentalien gleich, imstande sein, über die Ästhetik an zwei Konzepte in der Unmittelbarkeit ihrer Begegnung heranzuführen: *Kunst* und *Religion*.<sup>894</sup> Das Kriterium ‚abwesende Sachverhalte‘ als Unterscheidungsmerkmal hat demnach nur Gültigkeit, wenn man den Dingen, die der Funktionslogik des Werks unterstellt sind, die Fähigkeit abspricht, selbst Botschaft zu sein oder in der Lage, Botschaften zu vermitteln. Dies gänzlich abzustreiten, auch wenn etwa die Ikonographie des ‚Werks‘ unbeachtet bleibt, entbehrt jeglicher Berechtigung. Gleichwohl lässt sich danach fragen, ob es zur Dechiffrierung der ästhetisch gewirkten Botschaften mehr braucht als des Menschen Empfindsamkeit. Eine kontextualisierende Präsentation muss also nun etwas anderes meinen. Eine grundlegend

---

<sup>892</sup> Dem Pädagogen und Historiker Martin R. Schärer (2003) zufolge sind Sachverhalte „Vorstellungen, Ereignisse und Dinge, bei letzteren all ihre Facetten, d. h. sowohl die Gebrauchsfunktion, [sic!] als auch die attribuierten Werte“ (S. 84). ‚Abwesenheit‘ bezieht sich nach Schärer (2003) „entweder auf die Dinge und Ereignisse/Handlungen, die sich räumlich, zeitlich oder intellektuell außerhalb der Reichweite der Sinne und des Verstehens befinden, oder auf Vorstellungen, die zur Kommunikation einer veranschaulichenden **Materialisierung** bedürfen“ (S. 86; Hervorh. im Orig.).

<sup>893</sup> Der Sozialhistoriker Alexander Klein (2004) hält in diesen Zusammenhang fest: „Denn ein Gegenstand kann nichts aussagen, wenn er nicht auch etwas ist, woran es ausgesagt werden kann“ (S. 98).

<sup>894</sup> Vice Versa die Kunst wieder an die Ästhetik und Religion heranzuführen.

richtige, aber noch ungenügende erste Antwort müsste im Hinblick auf den *musealen* ‚Kontextualisierungsdiskurs‘ lauten, dass sich eine derlei geartete Ausstellung nicht im Referenzsystem *Kunst* erschöpft. Diese Referentialisierung in ihrer Reinform bedeutet in der Ausstellung des Dings als Werk den Verzicht der Thematisierung von jeglichen nichtästhetischen Zusammenhängen.

Eine weitere richtige, aber immer noch ungenügende Antwort müsste lauten, dass die Dinge hierbei, unberührt ihrer ästhetischen Qualitäten, die weiterhin sinnlich wahrnehmbar sind, der Funktionslogik des Zeugen und Exemplars und nicht der des Werks unterstehen. Kontextualisierungen dienen dann der Identifikation von nichtästhetischen Zwecken. All jene Präsentationen, die das berücksichtigen, sind immer dann als kontextualisierende Präsentationen zu charakterisieren, wenn sie sich als „erklärende Veranschaulichung von abwesenden Sachverhalten mit Dingen und Inszenierungsmitteln als Zeichen“<sup>895</sup> geben.

Das Schlüsselwort bildet hierbei *erklärend*. Eine Präsentation, die kontextualisiert, thematisiert stets nicht nur abwesende Sachverhalte, deren Teil die Exponate selbst sein konnten, sondern sie tut es, indem sie eine erklärende<sup>896</sup> Veranschaulichung in aller Regel in Form von Kontextualisierungshinweisen verbaler und nonverbaler Art vornimmt. Auch aus einer rein ästhetischen Präsentation kann dann durch Besucherführungen eine kontextualisierende werden. Einer kontextualisierenden Präsentation ist die Vermittlung ihrer thematisierten Sachverhalte folglich inhärent. Sie vermittelt, didaktisiert, visualisiert, indem sie „etwas erklärend vor die Sinne führt“<sup>897</sup>. Den Dingen kann hierbei der Status als unverzichtbarer Zeuge oder als austauschbarer Illustrator zukommen. Im Feld der kontextualisierenden Präsentationen stellen jene, die auf eine (Re-)Konstruktion „räumlich (und zeitlich) nicht-präsente[r] reale[r] Realität“<sup>898</sup> abzielen, die wohl größte Anzahl dar.<sup>899</sup>

---

<sup>895</sup> Schärer, Martin R. (2003): Die Ausstellung, S. 83.

<sup>896</sup> Schärer (2003, S. 86) zufolge ist der Begriff ‚erklären‘ nicht nur auf kognitive und didaktische Elemente beschränkt, sondern schließt wesentlich auch Emotionen und Poesie mit ein.

<sup>897</sup> Schärer, Martin R. (2003): Die Ausstellung, S. 86.

<sup>898</sup> Schärer, Martin R. (2003): Die Ausstellung, S. 88.

<sup>899</sup> Kunsthistorische Präsentationen sind als kontextualisierende, aber weit minder als rekontextualisierende zu denken, da sie gemeinhin das eigene Referenzsystem nicht verlassen. Kontextualisierungen sind hier beispielsweise durch die Sammlungsbereichsbenennungen etwa gegeben (die nach Epoche, Stil usw. einteilen) oder durch die Gegenüberstellungen unterschiedlicher Werke derselben Epoche oder desselben Malers.

Führt man Präsentationsort und -form wieder zusammen, so sind es vor allem historische Museen bis hin zu Museen für Zeitgeschichte, kulturgeschichtliche Museen (einschließlich der archäologischen Museen und Spezialmuseen der Kulturgeschichte), Museen der exakten Naturwissenschaften, naturwissenschaftliche Museen, Museen für Technik und Technikgeschichte und teils auch überschneidend in die Typologie einzuordnende Museen (wie z. B. Heimat- und Landesmuseen, Regionalmuseen, Sammler- und Stiftermuseen, staatliche Zweigmuseen), die sich nichtpräsenten realen Realitäten in kontextualisierender Weise annehmen. Sie nehmen sich dessen an, was abwesend und/oder vergangen ist, rekonstruieren es, indem sie (historische) Sachverhalte, die mit den Dingen in Verbindung gebracht werden, aus bestimmten Beweggründen für bestimmte Absichten zu deuten versuchen. Im Falle der ethnologischen und historischen Museen und Sammlungen sind die Resultate (Kultur-)Geschichte(n), die als Konkreta ihres exponierenden Exploriert-Werdens folgender Problemhorizont innewohnt, den Martin R. Schärer umfassend zu benennen weiß, wenn er das Folgende schreibt:

„Geschichte als abstraktes Konstrukt kann nicht musealisiert werden, sondern nur ihre Überreste, mit deren Hilfe dann Visualisierungen möglich sind. Nicht ‚Geschichte‘ kann also ausgestellt werden, sondern nur Dinge, die als Zeichen auf vergangene Sachverhalte verweisen. Die unwiederbringlich verlorene Geschichte, von der niemand genau wissen kann, wie sie war, kann auch unter keinen Umständen in die Gegenwart geholt werden, auch nicht mit Hilfe von (sowieso immer nur zufällig überlieferten) Originalobjekten – sichtbaren Zeugen der Vergangenheit, die direktes Erleben der historischen Realität suggerieren. Es handelt sich z. B. in einer Ausstellung, aber auch in jedem anderen Medium, immer nur um eine Repräsentation von Vorstellungen über eine verlorene Realität, nie um letzte Wahrheiten. Dies gilt ausnahmslos, auch dann, wenn die fiktive Ausstellungsrealität Rekonstruktion vortäuscht“.<sup>900</sup>

Dass diesem Problemhorizont eben nicht nur Probleme innewohnen, sondern sich auch Chancen davon ableiten lassen, zeigt der Volkskundler und Kulturwissenschaftler Gottfried Korff auf, indem er versucht, den musealisierten Dingen als Zeugen eingedenk zu werden. Er stellte sich die Frage, ob und wie Re-Dimensionierungen als Bestandteile einer Rekontextualisierungen der Dinge realisierbar seien. Für ihn sind die Dinge als

---

<sup>900</sup> Schärer, Martin R. (2003): Die Ausstellung, S. 88. Martin R. Schärer (2003, S. 15) setzt bewusst Vergangenheit und Geschichte gleich, da Vergangenheit nicht an sich existiert, sondern nur durch gegenwärtige Denkprozesse erarbeitet werden kann.

Zeugen stets zu redimensionieren, d. h. in Verstehensschemata einzufügen.<sup>901</sup> Diese Re-Dimensionierungen finden ihren Ausdruck in Präsentationsformen, die Vergangenheit erarbeiten, interpretieren und „auf jeden Fall erklärend ersch[ließen]“<sup>902</sup>. Korff spricht sich demnach im Falle der Dinge als Zeugen ebenso für ihre kontextualisierende Präsentation aus. Ein Erklären, welches Korff zufolge die Dinge als historische Zeugen aber in zweierlei Weise bei sich belassen muss: In ihrem Authentizitätsvermögen, ihrem Vermögen, als Originalobjekt Historisches bezeugen zu können, und in ihrer Anmutungsqualität, ihrem Vermögen, aufgrund ihrer Authentizität und Originalität Vorstellungen der Resonanz und des Staunens zu evozieren.<sup>903</sup> Ihm zufolge nehme erst dieses Bei-sich-Lassen die musealen Dinge als das ernst, was sie im Museum zuvorderst seien: für sinnliche Erkenntnisformen geeignete Gegenstände der Anschauung und nicht illustratives Beiwerk innerhalb veranschaulichender, verbildlichter Aussagesysteme.<sup>904</sup> Die ‚Schaulust‘ komme demnach vor der ‚Leselast‘.<sup>905</sup> Eine museale Geschichtsdarbietung müsse Korff zufolge ihren eigenen Weg gehen.

Sie zielt nicht auf historische Vollständigkeit ab, sondern führt die „Fragmentarik der Überlieferung“<sup>906</sup> vor Augen. Das Ding ist als ein Fragment der Überlieferung wahrzunehmen, das aber selbst der Fragmentarik der Überlieferung untersteht. Eine museale Geschichtsdarbietung schöpft daraus ihren Vorteil, indem sie auf die „Evokationskraft“<sup>907</sup> ihrer exponierten Fragmente setzt, die den Besucher „zur historischen Einbildungskraft“<sup>908</sup> anleitet, die ihrerseits zu weiterer Neugier und weiteren Fragen veranlasst. Korff baut demnach darauf, dass die thematisierte Wirklichkeit sich im authentischen beziehungsweise originalen Exponat selbst erhält, auch wenn die Musealisierung

---

<sup>901</sup> Vgl. Korff, Gottfried (2011): Dimensionen der Dingbetrachtung, S. 17.

<sup>902</sup> Korff, Gottfried (1984): Objekt und Information im Widerstreit. Die neue Debatte über das Geschichtsmuseum. In: Ders. (2007): Museumsdinge. Deponieren – exponieren. Hrsg. von Martina Eberspächer, Gudrun M. König und Bernd Tschofen. 2., erg. Aufl. Köln: Böhlau, S. 113–125, Zitat S. 121.

<sup>903</sup> Vgl. Korff, Gottfried (2000a): Die Kunst des Weihrauchs – und sonst nichts? Zur Situation der Freilichtmuseen in der Wissenschafts- und Freizeitkultur. In: Ders. (2007): Museumsdinge. Deponieren – exponieren. Hrsg. von Martina Eberspächer, Gudrun M. König und Bernd Tschofen. 2., erg. Aufl. Köln: Böhlau, S. 96–111, hier S. 102 (unter Rekurs auf Greenblatt 1995, S. 14).

<sup>904</sup> Vgl. Korff, Gottfried (1984): Objekt und Information im Widerstreit, S. 120.

<sup>905</sup> Vgl. Korff, Gottfried (1984): Objekt und Information im Widerstreit, S. 120.

<sup>906</sup> Korff, Gottfried (2011): Dimensionen der Dingbetrachtung, S. 17.

<sup>907</sup> Korff, Gottfried (2011): Dimensionen der Dingbetrachtung, S. 17.

<sup>908</sup> Korff, Gottfried (1984): Objekt und Information im Widerstreit, S. 120.

ihren Umfang und ihre Dichte verringerte.<sup>909</sup> Die Medialität des Exponats beruhe Korff zufolge dann auf seiner Materialität.<sup>910</sup>

Auch wenn man in der bruchstückhaften Überlieferung, wie Korff es tat, Chancen erblickt, ändert dies nichts an der Tatsache, dass eine auf Rekontextualisierung abzielende Präsentation dann ihre Sachverhalte nie abzubilden, sondern nur zu konstruieren vermag.

Betroffen sind davon auch die einstigen Seins- und Bedeutungszusammenhänge, auf die eine rekontextualisierende Ausstellung, nimmt sie die Dinge selbst als Zeugen ernst, stets Bezug zu nehmen hat. Als Deutungssystem selektiert das Museum seit jeher mit Beginn der Musealisierung aus den damaligen Seins-, Funktions- und Bedeutungszusammenhängen. Der Religions- und Museumswissenschaftler Crispin Paine hält in Bezug auf die Bedeutungszusammenhänge hierzu fest: "The complex and confused, individual and collective meanings that objects once held give place to an official, coherent meaning."<sup>911</sup> Die museal betriebene Kategorisierung und Klassifizierung schaffen nicht nur kollektivierte Ding-Existenzen, sondern auch kollektivierte und unifizierte Ding-Bedeutungen. Einstige individuelle Bedeutungsgebungen wurden und werden gemeinhin nicht gesichert. Der Historiker Bernd Roeck hält in Bezug auf ‚religiöse Kunst‘ hierzu fest:

„Welche frommen Gefühle das Publikum angesichts einer Darstellung der Pietà hegte, auf welche Weise ein barockes Gesamtkunstwerk aus Stuckmarmor, Gold und farbigen Fresken, etwa die gewaltige Ottobeurer Klosterkirche, von Bauern des 18. Jahrhunderts erlebt wurde – darüber wissen wir buchstäblich nichts. Quellenzeugnisse, die belegten, wie Kunst im sakralen Raum die Gedanken ablenkte, sind äußerst selten.“<sup>912</sup>

---

<sup>909</sup> Siehe hierzu auch Klein, Alexander (2004): *Expositum. Zum Verhältnis von Ausstellung und Wirklichkeit*. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 95.

<sup>910</sup> Vgl. Korff, Gottfried (1992b): *Zur Eigenart der Museumsdinge*. In: Ders. (2007): *Museumsdinge. Deponieren – exponieren*. Hrsg. von Martina Eberspächer, Gudrun M. König und Bernd Tschofen. 2., erg. Aufl. Köln: Böhlau, S. 140–145, hier S. 143.

<sup>911</sup> Paine, Crispin (2013): *Religious objects in museums*, S. 20.

<sup>912</sup> Roeck, Bernd (2004): *Das historische Auge*, S. 285.

Ganzheitliche Rekonstruktionen einstiger Bedeutungsgefüge sind dann aufgrund der Fragmentarik der Dokumentation<sup>913</sup> ebenso in einer rekontextualisierenden Ausstellung nicht zu besichtigen, sondern an ihrer statt, wie der Theologe und Volkskundler Christoph Kürzeder herausstellt, optionale Bedeutungskonzepte, die den situativ möglichen Handlungsoptionen der einstigen Akteure entsprangen.<sup>914</sup> Sitz-im-Leben-Rekonstruktionen besitzen dann einen hypothetischen Charakter. Auf Rekonstruktionen, die ihr Wissen aus dem kommunikativen Gedächtnis ziehen, muss dies nicht zutreffen.

Nach dem Gesagten stellt sich die Frage, ob eine auf Re-Konstruktion historischer Sachverhalte abzielende Präsentationsform ihr Ziel nicht notwendig verfehlen muss. Es ist auch jene, die innerhalb der einzelnen Präsentationsorte immer wieder zu vernehmen ist. Wer die Lösung darin sieht, die Dinge rein ästhetisch zu präsentieren, unterstellt sie damit auch wieder den Problemen, die weiter oben bereits Erläuterung erfahren. Man entginge dann aber auch einem weiteren Problem, das der Ethnologe Karl-Heinz Kohl in Bezug auf die Völkerkundemuseen ausgemacht hat.<sup>915</sup> Ihm zufolge vermögen auch moderne Völkerkundemuseen bei der Rekonstruktion von Kontexten fremder Lebenswelten keine Abbilder von Realität zu erzeugen.<sup>916</sup> Es handele sich hierbei um Lügen, da sich diese Kontextrekonstruktion notwendig in einem schon vorgegebenen größeren Kontext situieren müsse, der durch das Normen- und Wertegefüge der jeweiligen musealisierenden Gesellschaft gegeben sei.

Diese ist nun aber eine andere, als jene, der die Dinge entstammten. Ist man um Ergänzung bemüht, gilt selbiges auch für die seinsbezogene und standortgebundene

---

<sup>913</sup> Der Historiker und Kommunikationswissenschaftler Ulfert Tschirner (2010) hält in diesem Zusammenhang fest: „Über lange Zeit standen formalästhetische und typologische Gesichtspunkte im Vordergrund, die ein Objekt scheinbar eindeutig in der Systematik einer Sammlung verorteten. Die materielle Eingliederung in Ordnungen fungierte gleichzeitig als mediale Erschließung des Objekts. Eine umfassende schriftliche Dokumentation der Zugänge wurde nur selten als notwendig angesehen. Eine jüngere Entwicklung in der Museumspraxis ist es, differenzierte Informationen über Vorbesitzer eines Gegenstands, die Gebrauchsweisen, in der er jeweils eingebunden war und die Bedeutungen, die dabei mit ihm verkörpert wurden, möglichst ausführlich zu dokumentieren. Dies soll den Museen heute und zukünftig vielfältigere Formen der Kontextualisierung ermöglichen, die über den Status des Objekts als Zeugen einer bestimmten Zeit oder Elemente einer Typologie hinaus gehen [sic!]“ (S. 98).

<sup>914</sup> Vgl. Kürzeder, Christoph (2005): Als die Dinge heilig waren, S. 26 (unter Rekurs auf Stefan Beck 1997, S. 175–185, insb. S. 185).

<sup>915</sup> Sein Befund lässt sich aber auch auf all jene Museen übertragen, die sich räumlich und zeitlich nicht präsenter realer Realitäten annehmen.

<sup>916</sup> Vgl. Kohl, Karl-Heinz (2008): Kontext ist Lüge, S. 217–221, insb. S. 219.



Anschauung der Wirklichkeit ihrer Glieder. Die enkulturatorisch und sozialisatorisch bedingten Determinanten der Wirklichkeitsanschauung sind es, die nicht erst beim Besucher wirksam werden, sondern die ebenso im Vorfeld wirksam wurden, etwa als der Musealist die (fremden) Dinge selektierte und deutete und der Ausstellungsmacher sie interpretierend inszenierte. Die Rekonstruktion gibt sich dann nie als Abbild fremder Lebenswelten, sondern als perspektivische Sicht auf diese.

Nachdem der Begriff *Kontextualisierung* seiner Unbestimmtheit entzogen wurde – gewiss in einer schematischen und idealtypischen, die Hybridität der Ausstellungspraxis übergehenden Art und Weise –, und dargelegt wurde, welchen Bedingtheiten und Herausforderungen eine (re-)kontextualisierende Präsentation unterliegt und entgegensteht, ist nun den folgenden Fragen nachzuspüren: Wie werden erstens Zeugnisse der materiellen Religion in unterschiedlichen musealen Präsentationsorten gegenwärtig (re-)kontextualisiert (*Ist-Zustand*), und zweitens, wie könnten und sollten sie laut Forschermeinung an diesen Präsentationsorten (re-)kontextualisiert werden (*Soll-Zustand*)? Es geht an dieser Stelle nicht darum, eine Geschichte des kontextualisierenden Ausstellens innerhalb einzelner Museumstypen abbilden zu wollen, sondern wo bereits getätigte Analysen es zulassen, den Ist- und Soll-Zustand gesondert darzulegen. Da für manche Museumstypen noch keine wissenschaftlichen Sichtungen erfolgten und es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, diese Leerstellen in ‚Eigenregie‘ zu füllen, sind stattdessen allgemeine Entwicklungstendenzen darzulegen, die sich aus den museologischen und fachdisziplinären Diskursen ableiten lassen.<sup>917</sup> Die Erkundungsgänge führen im Folgenden zu jenen Präsentationsorten, die als *historische Museen, ethnologische Museen, Jüdische (Kultur-)Museen, Religionsmuseen* und *kirchliche Museen/Diözesanmuseen* gefasst werden können.

---

<sup>917</sup> Ein solches Nachzeichnen wird die gestellte Frage gelegentlich übersteigen müssen, da all jene, die rekontextualisierende Zugänge für bestimmte Präsentationsorte entwickeln, dies auf Grundlage einer Bestandsaufnahme eines kontrastierend museal Gegebenen tun. Diese Bestandsaufnahmen haben dann zum besseren Verständnis ebenso Erwähnung finden.

### 2.6.2.1 (Re-)Kontextualisierung von materieller Religion in historischen Museen

Wie der ‚religiösen Dimension‘ bei der Deutung von Geschehenem innerhalb rekontextualisierender Ausstellungskonzeptionen innerhalb historischer Museen<sup>918</sup> gedacht wird, offenbart sich als Desiderat.<sup>919</sup>

Eine Untersuchung, die sich unter dieser Fokussierung der Aufbereitung von *Geschichte in Expositum* annimmt, fehlt gegenwärtig gänzlich.

Der Mediävist Heinz-Dieter Heimann zeigt aber auf, was eine Ausstellung, die ‚Religion‘ in vergangenheitsaneignender Weise thematisiert, aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive zu beachten habe.<sup>920</sup>

Er fordert als Grundlage all jener vergangenheits-aneignenden Ausstellungen, die Religions- und Glaubensgeschichte im landeskulturgeschichtlichen Kontext erschließen, die fachkritische Auseinandersetzung mit den historischen Quellen und ihren Aussagen ein. Eine historische Ausstellung, die dies berücksichtigt, findet ihre Umsetzung in einer Ausstellungspraxis, die „von der Anwendung methodisch geleiteter Quellenkritik, wie sie die Geschichtswissenschaft ausmacht, geleitet wird.“<sup>921</sup> Die Herausforderung und der Anspruch einer Aneignung religionsdimensionaler Vergangenheiten „sollte im Kern die methodische Durchdringung der Wahrnehmung der musealisierten religiösen Objekte selbst bleiben, um in Inszenierung und Kontextglosse deren Neu- und Wiederaneignung in einer säkularisierten zeitgemäßen Umgebung zu reflektieren.“<sup>922</sup> Für Heimann verweist „dieser Anspruch auf die Unabdingbarkeit, die jeweils aufbereiteten Inhalte methodisch-kritisch und aus verschiedenen Perspektiven dann museal aufzubereiten.“<sup>923</sup> Primär ästhetische Präsentationsformen vermögen gerade nicht, diese

---

<sup>918</sup> Siehe zum geschichtsdidaktischen Verständnis der Kategorie *historische Museen* Teil II, Kap. 2.3. In Zahlen bedeutet dies nach Kristiane Jancke (2011), dass auf die „Kategorie ‚Historische Museen‘ (einschließlich der Schloss- und Burgmuseen sowie der Volkskundemuseen) mithin gut zwei Drittel aller Museen und über 50 Prozent aller Museumsbesuche“ (o. S.) entfallen.

<sup>919</sup> An Antworten auf die Frage, ab wann Museen respektive deren Ausstellungen als ‚historisch korrekt‘ zu gelten haben, mangelt es indes nicht. Ein ‚offenes Geschichtsbild‘, ‚Kontroversität‘, ‚Multiperspektivität‘ und ‚Überwältigungsverbot‘ werden hier als Grundprinzipien musealer Geschichtspräsentation ausgewiesen (siehe Pohl 2006, S. 273–286).

<sup>920</sup> Siehe Heimann, Heinz-Peter (2013): Wallfahrt ins Museum und die „Himmelstadt“ nebenan. In: Harald Schwillus (Hg.): Wallfahrt ins Museum? Die Kommunikation von Religion im Museum mit Blick auf die Besucherinnen und Besucher. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 5), S. 111–126.

<sup>921</sup> Heimann, Heinz-Peter (2013): Wallfahrt ins Museum und die „Himmelstadt“ nebenan, S. 113.

<sup>922</sup> Heimann, Heinz-Peter (2013): Wallfahrt ins Museum und die „Himmelstadt“ nebenan, S. 113.

<sup>923</sup> Heimann, Heinz-Peter (2013): Wallfahrt ins Museum und die „Himmelstadt“ nebenan, S. 113.

Forderung nach Multiperspektivität und Quellenkritik umzusetzen. Da Ausstellungskonzeption und -intention ja stets aufeinander bezogen sind, drängt sich die Frage nach letzterer auch an dieser Stelle auf. Eine geschichtswissenschaftliche Aufbereitung religiöser Dinge erfolgt nach Heimann nicht zu „religiös-missionarische[n]“<sup>924</sup> Zwecken, sondern zur „historisch abgeleitete[n] Identitätsbildung“<sup>925</sup>. Dem Besucher stünde es aber trotz dieser Zwecksetzung frei, wie er sich die historischen, religiösen Objekte aneignet und welche Erfahrungen er an ihnen und innerhalb der Ausstellung gewinnt; mögen diese ästhetisch, intellektuell oder emotionalisiert bestimmt sein.<sup>926</sup>

2.6.2.2 (Re-)Kontextualisierung von materieller Religion in ethnologischen Museen  
Für völkerkundliche Museen und Sammlungen fehlen ebenso Grundlagenarbeiten. Generell lässt sich für diesen Präsentationsort aber sagen, dass dieser heutzutage der religiösen Bedeutung ‚seiner‘ Ethnographica Beachtung schenkt, wenn er sie nicht isoliert in den Kunstkontext stellt.

Zum expositorischen Standard gehören dann Kontextualisierungshinweise in Form von Texttafeln, die neben Informationen zu Herkunft, Material, Provenienz eben auch Informationen zur einstigen religiösen Aktivitätssphäre aufführen.<sup>927</sup> Dieses Beachten erschöpft sich aber daran nicht. Als Ausdruck eines Wandels, dem die ethnographischen Museen gegenwärtig unterliegen, zeigt es sich im expositorisch-inszenatorischen Schaffen auf vielerlei Weise. Maßgeblich einflussnehmend war und ist die postkoloniale Kritik, die an die Völkerkundemuseen herangetragen wird. Dort verhallte sie nicht. Mehr und mehr bilden nun auch ethnographische Ausstellungen ihre Resonanzräume. Neben Darstellungsformen, die der Selbstreflexion der Institution Museum gelten sollen und der Aufarbeitung zeitgenössischer Themen wie Migration, Globalisierung und Integration dienen, sind die intensive Zusammenarbeit mit *source communities*<sup>928</sup>, Diaspora-Gemeinschaften und zeitgenössischen Künstlern bereits beginnend mit der

---

<sup>924</sup> Heimann, Heinz-Peter (2013): Wallfahrt ins Museum und die „Himmelstadt“ nebenan, S. 121.

<sup>925</sup> Heimann, Heinz-Peter (2013): Wallfahrt ins Museum und die „Himmelstadt“ nebenan, S. 121.

<sup>926</sup> Vgl. Heimann, Heinz-Peter (2013): Wallfahrt ins Museum und die „Himmelstadt“ nebenan, S. 114 und S. 120.

<sup>927</sup> Siehe Claußen, Susanne (2009a): Anschauungssache Religion, S. 19. Da das Referenzsystem aber hier weiterhin ‚die‘ Kultur bilde, sei Peter J. Bräunlein (2004b, S. 56) zufolge ‚Religion‘ dann kaum mehr gesondert zu identifizieren.

<sup>928</sup> Als solche gelten jene noch existenten Kollektive, die mit den Dingen über Traditionszusammenhänge etwa verbunden sind. Susan Kamel (2013) bezeichnet sie als „Herkunftsgemeinschaften der Objekte“ (S. 80).

Ausstellungsplanung Kennzeichen des Wandels.<sup>929</sup> Die Anthropologin Anna Seiderer unternimmt – die wohl ersten – Streifzüge durch das ethnologische Feld rezenter postkolonialer Ausstellungspraxis in Bezug auf deren ‚religiöse Sammlungsbestände‘. Es soll an dieser Stelle nicht nur um die von ihr herangezogenen (Sonder-)Ausstellungsbeispiele im Einzelnen gehen, sondern um die Befunde, die sie davon ableitet. Einige dieser Sonderausstellungen versuchen der postkolonialen Kritik<sup>930</sup> zu entsprechen, indem sie auf eine (Re-)Kontextualisierung der exponierten religiösen Dinge durch Reritualisierung setzen. Unter Einbezug der hinduistischen Diaspora-Gemeinde konnte das Publikum der Darbietung eines Rituals vor den Exponaten im Rahmen der Ausstellung *Hinduistic Zurich* (2005) etwa beiwohnen. In der Ausstellung *BÖN. Geister aus Butter* (2013) im Weltmuseum Wien waren die Besucher selbst eingeladen, mit tibetischen *Lamas* an Ritualen teilzunehmen. Die Ausstellungen brachen mit der (anscheinend) laizistischen Tradition des Museums. Seiderer wirft zu Recht die Frage auf, ob damit einer intendierten Selbstreflexion Genüge getan wird oder die Veranstaltung von religiösen Ritualen nicht „genauso wie die ästhetische Schilderung [die rein ästhetische Präsentation; Anm. F. P.] eine Transzendenz [erst] aufbaut und dadurch die Institution stärkt“<sup>931</sup>. Auch wenn eine solche Ausstellungspraxis den pragmatischen Zusammenhängen, in die die Dinge einst eingebettet waren, näher kommen mag, ist m. E. zudem die Frage zu stellen, ob Formen der Re-Ritualisierung sich nicht als „ethisch außerordentlich problematisch“<sup>932</sup> erweisen, vor allem dann, wenn sich unter dem Deckmantel der Partizipation von Herkunftsgemeinschaften/*source communities* der exotistisch-mystifizierende, in gewisser Weise völkerschauartige Blick fortsetzt. Seiderer belässt es bei diesen Beispielen. Das Einbegreifen von Bezugsgruppen findet aber auf weit

---

<sup>929</sup> Siehe Seiderer, Anna (2015): Rituale und *Performance* religiöser Sammlungen in ethnographischen Museen. In: Michael Kraus und Karoline Noack (Hg.): *Quo vadis, Völkerkundemuseum? Aktuelle Debatten zu ethnologischen Sammlungen in Museen und Universitäten*. 1., Aufl. Bielefeld: transcript (Edition Museum, Bd. 16), S. 321–334, hier S. 321.

<sup>930</sup> Nach Seiderer (2015, S. 327) stellt diese in Bezug auf das Museum etwa das laizistische Prinzip infrage, ebenso die sich dort kristallisierenden ethno- und eurozentrischen Weltanschauungen oder die Produktion eines exotischen ‚Anderen‘.

<sup>931</sup> Seiderer, Anna (2015): Rituale und *Performance* religiöser Sammlungen in ethnographischen Museen, S. 331.

<sup>932</sup> Kohl, Karl-Heinz (2005): *Sakrale Objekte im Museum*, S. 37.

mehr Arten und Weisen statt. Wie dieses inszenatorisch-expositorisch Umsetzung erfährt, ist aus pragmatischen Gründen weiter unten dargelegt.<sup>933</sup> Was dieses Einbeziehen in seiner Vielschichtigkeit wird einen, das sei vorweggenommen, ist das museale und kuratorische Beachten der Kategorie *Signifikanz*, die ihren Ausdruck im Aufbau von Wissen um die Bedeutsamkeit und des Stellenwerts von musealisierten Zeugnissen der materiellen Religion in der Vergangenheit und Gegenwart für die Zukunft bestimmter, noch existierender (!) Kollektive findet. Die weiteren postkolonialen Zugänge, die Seiderer vorstellt, sind gewiss als kontextualisierend zu bezeichnen, aber nicht im Sinne einer Rekontextualisierung, die die Dinge selbst als Zeugen ernst nimmt. So griff die Ausstellung *Fetish Modernity* (2011) im Königlichen Museum für Zentralafrika (Tervuren, Belgien) unterschiedliche Themen der postkolonialen Kritik auf.

In diesem Rahmen wurde ‚Religion‘ unter zwei Aspekten betrachtet: das religiöse Phänomen an sich und dessen politische Indoktrinierung. Auf einem ‚Altar‘ wurden Kultobjekte, kultisch-rituelle Gegenstände und Kultrequisiten verschiedener Religionen bewusst synkretistisch gezeigt. Eine Kontextualisierung erfolgte durch eine Ton-Komposition, die Gebete und „zusammengemixte Geräusche religiöser Zeremonien“<sup>934</sup> hören ließ. Eine Galerie mit Fotowand, die „Demonstrationen von Hass- [sic!] und Ablehnung im Namen von ‚Religion‘ zeigte“<sup>935</sup>, bildete den Kontrast. Eine Ton-Installation, die *Slogans* von Politikern und ‚Hasspredigern‘ abspielte, ergänzte diese Zusammenstellung. Das Augenmerk galt somit nicht einzelnen Religionen, sondern deren reflexiver Thematisierung durch Relationierung mit einem weiteren System einer Gesellschaft: Politik.<sup>936</sup> Verlässt man nun die völkerkundlichen Museen, so zeigt sich, dass jüdische (Kultur-)Museen und Sammlungen ebenso wie Religionsmuseen jüngst vermehrt Gegenstand eines wissenschaftlichen Forschungsinteresses wurden, das der Frage galt, wie

---

<sup>933</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.8.

<sup>934</sup> Seiderer, Anna (2015): *Rituale und Performance religiöser Sammlungen in ethnographischen Museen*, S. 328.

<sup>935</sup> Seiderer, Anna (2015): *Rituale und Performance religiöser Sammlungen in ethnographischen Museen*, S. 327.

<sup>936</sup> Seiderer (2015) stellt in diesem Zusammenhang auch die „Grenzfrage“ (S. 330) nach der kontextimmunen Durabilität von Bedeutsamkeit und Stellenwert von materieller Religion auch nach deren Musealisierung. Gemeint ist die Frage, ob die Zeugnisse der materiellen Religion ungeachtet ihrer inszenatorischen Exposition weiterhin als Mediatoren fungieren können. Wie weiter unten zu zeigen sein wird, ist diese Frage mit einem Ja zu beantworten (siehe Teil. VI, Kap. 2.9).

diese Präsentationsorte ‚ihre‘ religiösen Dinge inszenatorisch exponieren. Die Befunde sind zuerst auf Erstgenannte darzulegen.

#### 2.6.2.3 (Re-)Kontextualisierung von materieller Religion in jüdischen Museen

Auch bei diesem Museumstypus gilt das Interesse jenen Präsentationsformen, bei denen sich (Re-)Kontextualisierungen verwirklichen. Crispin Paine sieht bei diesen kontextualisierenden Ausstellungsarrangements überdauernd tendenziell den folgenden Sachverhalt verwirklicht:

„The role played by Jewish religious objects in museums is quite different. Though as wide a variety of objects can tell the story of Jews and Jewish traditions as the material culture of any other peoples, religious objects are effectively the only category of Jewish historical object that is quite distinctively Jewish. [...] As a result, Jewish religious objects tend to find themselves presenting Judaism rather than merely Jewish history. [...] [B]ut though Jewish museums today are primarily concerned with the history and culture of Jews generally or of particular Jewish communities, in the earlier twentieth century they mainly presented ritual objects, and most do still try to present the belief and practice of Judaism.“<sup>937</sup>

Eine rekontextualisierende Ausstellungspraxis an diesen Präsentationsorten bringe, so der Befund Paines, nicht jüdische Kulturen in ihren geschichtlichen Ausprägungen zur Anschauung, sondern über das Distinktionsmerkmal *jüdische Kultobjekte und kultisch-rituelle Gegenstände* eine verflachte, ahistorische Religionskunde. Trifft Paines Analyse auch in Hinblick auf die Ausstellungspraxis in deutschen jüdischen (Kultur-)Museen und Sammlungen zu? Geht man etwa 20 Jahre zurück, so hätte man ihm zustimmen müssen. Der Kulturwissenschaftler Bernhard Purin machte damals nicht nur in vielen deutschen, sondern allgemein in vielen europäischen Städten eine gleichgeartete Ausstellungspraxis aus, bei der stets der Versuch unternommen wurde, jüdische Geschichte lokal, national oder international über Kult- und Ritualobjekte zu veranschaulichen. So hält er fest:

„Erfüllt werden soll [das Ziel, jüdische Geschichte für den von ihnen abgesteckten Raum umfassend darstellen zu wollen (Anm. F. P.),] immer nach dem gleichen Strickmuster, daß die mittlerweile immer größer werdende Zahl jüdischer Museen kaum

---

<sup>937</sup> Paine, Crispin (2013): Religious objects in museums, S. 97–98.

mehr voneinander unterscheiden läßt. Im Zentrum steht in Amsterdam, in Frankfurt, in Basel, in Augsburg und anderswo immer das jüdische Jahr mit seinen Festen, denen jeweils Ritualobjekte zugeordnet werden: vom Schofar für das Neujahrsfest [...] bis hin zum unvermeidlichen gedeckten Sedertisch – so, als ob die Besitzer der kostbaren Tischgeräte nur gerade eben den Raum verlassen hätten. Ein weiterer Abschnitt dieser Museen thematisiert dann das jüdische Leben, wo Gegenstände vom Beschneidungsmesser [...] bis hin zum mittelalterlichen Grabstein zu sehen sind. Ein den synagogalen Ritus aufgreifender Raum zeigt schließlich die Tora und ihren Schmuck. Während diese Form der Präsentation als einzig mögliche hingenommen wird, erscheint hingegen die Vorstellung, daß ein kulturgeschichtliches Museum Weihnachtsbaum und Osterei, Gebetsbuch und Weihwasserkessel zu den alles erklärenden Determinanten christlichen Lebens der letzten Jahrhunderte erhebt, als kurios.<sup>938</sup>

Mit den Zeugnissen der materiellen Religion des Judentums wurde folglich eine verflachte Religionskunde illustriert, aber nicht kulturelle, gesellschaftliche, ethnische und religiöse Vernetzungen und Verflechtungen in ihren lokalen oder globalen Kontexten über Raum und Zeit hinweg bezeugt. Eine Rekontextualisierung dieser Dinge sollte sich Purin zufolge nicht darin erschöpfen, sie als Instrumente und Gegenstände des Kultes im Judentum auszuweisen, sondern indes den Bezugsrahmen auf die Lebenswelten ihrer jüdischen Akteure erweitern. Die Fragmentarik der Überlieferung setzt hier die Grenzen. Wo jüdisches Leben in der Diaspora stets bedroht war, ist der Radius der Grenzziehung, das gibt auch Purin zu erkennen, schnell erreicht. Seit Purins Kritik hat sich einiges in der von jüdischer wie nichtjüdischer Seite aus betriebenen musealen Präsentation des ‚Jüdischen‘ in Deutschland getan. Die Kulturwissenschaftlerin Katrin Pieper konstatiert, dass zwar auch heute noch typisierende Darstellungen vielerorts zu finden seien, sich aber ebenso eine Entwicklung ausmachen lässt, die „weg von einer Leistungs- und Beitragsgeschichte, der Erzählung über prominente deutsche Juden, und einer exotisierenden Religionsgeschichte hin zur Darstellung von Wandel, Diskontinuitäten und Aufbrüchen“<sup>939</sup> ginge. Anhand von Beispielen zeigt sie selbst auf, wo

---

<sup>938</sup> Purin, Bernhard (1993): Dinge ohne Erinnerung. Anmerkungen zum schwierigen Umgang mit jüdischen Kult- und Ritualobjekten zwischen Markt und Museum. In: *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde* (H. 96), S. 147–166, Zitat S. 162–163.

<sup>939</sup> Pieper, Katrin (2007): Zeitgeschichte von und in Jüdischen Museen. Kontexte – Funktionen – Möglichkeiten. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*. Jg. 4 (H. 1/2). Online verfügbar unter <http://www.zeithistorische-forschungen.de/1-2-2007/id=4639>, zuletzt geprüft am 24.06.2016, S. 211–222, Zitat S. 216.

eine kulturhistorische, in diesem Sinne rekontextualisierende Präsentation in jüdischen (Kultur-)Museen heutzutage Akzente setzen kann.<sup>940</sup> Ihre Zugänge sind dem Credo musealer Selbstreflexion verpflichtet, welche sich mit Fragen der Narrativität von Geschichte, der postkolonialen Repräsentation von Identitäten und, dezidiert auf jüdische Museen und Gedenkstätten bezogen, mit der Darstellbarkeit des Holocausts verbinden.<sup>941</sup> Einerseits könnten die Museen den Sammlungskontext selbst zum Gegenstand der Ausstellung machen. Es geht nicht nur darum, die Geschichte, Systeme und Kriterien des Sammelns zu zeigen, sondern diese auch zur Diskussion zu stellen.<sup>942</sup> Auf die jüdischen Museen gemünzt, können Ausstellungen etwa die Frage aufwerfen, was das ‚Jüdische‘ an den Exponaten ist, die ‚jüdische Geschichte‘ bezeugen sollen. Weniger den Zeugnissen der materiellen Religion des Judentums gilt dieses Befragen, sondern vielmehr ‚jüdischen‘ Zeugnissen der materiellen Kultur. Die gängigen retrospektiven Identitäts- und Besitzzuschreibungen, im Sinne von: jüdisches Objekt, da jüdischer Eigentümer, erweisen sich ihr zufolge nicht nur angesichts exponierten ‚jüdischen Kitsches‘, wie beispielsweise Souvenirs aus dem *Heritage*- und Holocaust-Tourismus, als unzureichend. So oder so offenbart sich dieses Befragen als Hinterfragen, da es der Dekonstruktion von stereotypen Kategorisierungen dient. Andererseits können Ausstellungen laut Pieper, und einige tun dies mittlerweile auch, „nicht auf bunte Illustration von Geschichte und das damit verbundene Narrativ einer illusionären Kontinuitätsgeschichte“<sup>943</sup> setzen, sondern auf deren Dekonstruktion. Ein dekonstruktivistischer

---

<sup>940</sup> In ihrem Anspruch nach sollen die von ihr exemplifizierten Zugänge wegweisend und anregend sein für kulturhistorische Präsentationsformen auch jenseits des Präsentationsorts *jüdisches (Kultur-)Museum*.

<sup>941</sup> Siehe Pieper, Katrin (2007): *Zeitgeschichte von und in Jüdischen Museen*, S. 216–217.

<sup>942</sup> Purin (1993) macht auf Probleme des Sammelns ‚jüdischer‘ Objekte, vor allem im Zuge des inflationär betriebenen Ausstellungsaufbaus seit den 1980er Jahren, aufmerksam. Vielen ‚jüdischen‘ Museen gelang es damals nicht (und gelingt es nicht(?)), ihre Schausammlungen mit Exponaten zu bestücken, die der Region der Sammlung selbst entstammen. Diese Verlegenheit offenbart sich Purin zufolge in der Sammlungspraxis einzelner Museen dann wie folgt: „Das Fränkische-Schweiz-Museum in Tüchersfeld [...] erwirbt ebenfalls Objekte auf dem Antiquitätenmarkt und eine neu eingerichtete Judaika-Sammlung im Regionalmuseum Hofgeismar bedient sich zur Füllung der Lücken im Bereich jüdischer Kult- und Ritualgegenstände auch des Marktes neu hergestellter Judaika-Souvenirs aus Israel“ (S. 158). Das jüdische Museum Hohenems, wie Purin weiter aufführt, griff beim Sammlungsaufbau auf Ritualgegenstände meist osteuropäischer Provenienz zurück, um damit die Geschichte und Kultur der Juden im Bodenseeraum bezeugen zu wollen. Purin (1993) zeigt die Kuriosität dieser Sammlungstätigkeit im Vergleich zu anderen Museen auf, wenn er schreibt: „Keinem Regionalmuseum mit einer Sammlung römischer Funde würde es einfallen, durch schlechte Überlieferung bestehende Sammlungslücken mit Erwerbungen von Senatorenbüsten und Apollostatuen aus dem italienischen Antiquitätenmarkt aufzubessern. Würde eine solche Vorgehensweise nur Kopfschütteln verursachen, ist sie aber bei jüdischen Museen durchaus üblich“ (S. 158). Das Problem des Sammelns von Dingen ohne lokale Bezüge ist aber nicht das einzige. Das, was gesammelt wurde, ist zudem der Fragmentarität der Überlieferung unterworfen, mehr noch als es bei Beständen anderer Museumstypen der Fall ist. Herkunftsnachweise sind vage oder fehlen oftmals ganz.

<sup>943</sup> Pieper, Katrin (2007): *Zeitgeschichte von und in Jüdischen Museen*, S. 219.



Zugang innerhalb der Ausstellung legt dann den Konstruktcharakter einer auf Rekonstruktion abzielenden Präsentation offen oder kompensiert die Fragmentarik der Überlieferung nicht, sondern macht sie transparent. Pieper hält hierzu fest:

„Statt ein ‚fixed narrative‘ von Anfang bis Ende ablaufen zu lassen, kann es eine Option sein, den ‚horror vacui‘ zuzulassen, Brüche und Fragmentierungen zu reflektieren und auf das zu verweisen, was nicht ausgestellt werden kann, weil es nicht mehr da ist.“<sup>944</sup>

Dekonstruktivistische Ansätze deuten dann, indem sie auf die „Unwiederbringlichkeit der Geschichte und die Unmöglichkeit, die Vergangenheit zu be/greifen [sic!] und zu vergegenwärtigen“<sup>945</sup>, verweisen. In Piepers Aussagen schwingt die Einsicht mit, dass jüdische Geschichte in Europa nach dem Holocaust nur schwerlich ohne Berücksichtigung der nationalsozialistischen Vernichtung gedacht oder gezeigt werden kann. Dass die Dinge den Weg in die Museen fanden, liegt zumeist in der Zerstörung jüdischen Lebens begründet.<sup>946</sup> Die Brüche offenzulegen, zielt dann nicht darauf ab, die historische Einbildungskraft zu schulen, sondern die Ursachen des Bruchhaften auszuhalten und ihrer eingedenk zu werden. Für die Dinge selbst bedeutet dies auch hier, sie nicht vereinseitigt nur auf ihren ästhetischen Wert und/oder ihre religiöse Bedeutung hin zu befragen, sondern auch hinsichtlich ihrer (zeit-)historischen Zeugenschaft. Ein exponiertes verkohltes, deformiertes, fragmentiertes Zeugnis der materiellen Religion des Judentums ist dann selbst sein eigener Kontextualisierungshinweis.

#### 2.6.2.4 (Re-)Kontextualisierung von materieller Religion in Religionsmuseen

Religionsmuseen wurden in den letzten Jahren massiert Gegenstand fast ausschließlich religionswissenschaftlicher Forschung.<sup>947</sup> Ausgelobtes Forschungsbestreben war dabei

---

<sup>944</sup> Pieper, Katrin (2007): Zeitgeschichte von und in Jüdischen Museen, S. 219.

<sup>945</sup> Pieper, Katrin (2007): Zeitgeschichte von und in Jüdischen Museen, S. 219.

<sup>946</sup> Sabine Offe (1995) verdeutlicht dies am Beispiel eines Kidduschbechers, der in fast keinem jüdischen (Kultur-)Museum zu fehlen scheint: „[D]aß nämlich der Kidduschbecher im Museum steht, daß der Sabbat im Museum stattfindet, bezeugt, daß die Vergangenheit, die er repräsentiert, nicht mehr Gegenwart und Zukunft sein wird. Der Trost, den er im Museum spendet, verbürgt nur, wie in den Gedenkreden über gemeinsame Erlösung, Trostbedarf. Der Kidduschbecher repräsentiert nicht metonymisch ein ganz Lebendiges, sondern dessen Vernichtung. Er steht im Museum nicht, weil in ihm gemeinsame Werte von Juden und Nichtjuden verkörpert erscheinen, sondern weil er zur Beute der Täter geworden ist“ (S. 248).

<sup>947</sup> Siehe etwa die Beiträge von Kamel (2004a), Claußen (2009b), Wilke, Lüpken und Guggenmos (2008), Lüpken (2011) und Minucciani (2013b). Unterschiedliche Erkenntnisinteressen sind bei diesen Museumsanalysen handlungsleitend. Unbefangenheit, Objektivität und Wertfreiheit scheinen manchmal bereits bei der deskriptiven Darstellung der Museums- und Ausstellungskonzeptionen verlustig zu gehen.

nicht nur die deskriptive Bestandsaufnahme jener Dar- und Ausstellungspraxis von *Religion (Ist-Zustand)*, die sich darin verwirklicht zeigt, sondern der forcierte Wandel am Bestehenden (*Soll-Zustand*). Wie dieser aus religionswissenschaftlicher Sicht auszusehen hat, wird dann ebenso Gegenstand der Erörterung im Rahmen der Beantwortung der Frage sein, wie dieser Spezialtypus die Kontextualisierung der religiösen Dinge verwirklicht. Dringlich scheint eingangs die Frage, welche Museen diesem Spezialtypus zugerechnet werden können? Nach Crispin Paine können als Religionsmuseen all jene gelten, die sich der „religion as a whole in the world at present“<sup>948</sup> widmen. Aus religionswissenschaftlicher Sicht tun dies weltweit dann derzeit in ihrer Anzahl sechs. Im Einzelnen wären dies die *Religionskundliche Sammlung* in Marburg, das *Eternal Heritage Museum* im Prasanthi Milayam Ashram in Indien, das *World Religions Museums* in Taipeh, das nur Sonderausstellungen zeigende *Museum of Religions* in Quebec, das *Staatliche Museum für Religionsgeschichte* in Sankt Petersburg sowie das *St Mungo Museum for Religious Life and Art* in Glasgow.<sup>949</sup> Das Referenzsystem, das ist das den Museen Eigentliche, bilden die Religionen. Damit ist aber schon die einzige Gemeinsamkeit benannt. Die Grundlegung unterschiedlicher einzelner Religionsbegriffe oder deren Kombination, mögen sie substantiell, phänomenologisch-dimensional, anthropologisch oder systemisch-funktional sein, fordert je eigene Sammlungs- und Vermittlungsintentionen sowie Ausstellungskonzeptionen ein. Hinsichtlich der Museographie lassen sich zu anderen Museumstypen keine Unterschiede festmachen. Sowohl primär ästhetische wie auch kontextualisierende Dingarrangements finden sich innerhalb der Ausstellungsbereiche der einzelnen Museen. Fragt man nach den Wegen, wie diese Museen Kontextualisierungen ihrer Exponate betreiben, so sind notwendig zuvorderst die Sammlungs- und Vermittlungsintentionen der einzelnen Museen offenzulegen. Die Religionskundliche Sammlung in Marburg, ein „Solitär“<sup>950</sup> nicht nur innerhalb dieses

---

<sup>948</sup> Paine, Crispin (2000): *Godly things. Museums, objects, and religion*. New York: Leicester University Press (Leicester museum studies), S. XI.

<sup>949</sup> Vier dieser Museen und Sammlungen sollen im Folgenden Gegenstand der Betrachtung werden. Das *Eternal Heritage Museum* im Prasanthi Milayam Ashram in Indien und das *Museum of Religions* in Quebec bleiben dabei außen vor, da für beide noch keine (wissenschaftlichen) Analysen verfügbar sind. Das von religionswissenschaftlicher Seite unbeachtete RELIGIO in Telgte, das einen Wandel vom Wallfahrts- und Heimatmuseum hin zum Museum für religiöse Kultur vollzieht, ist hinsichtlich der Kategorisierung als Zweifelsfall zu werten. Die gewachsene Sammlung zur religiösen christlich-katholischen Kultur mit Schwerpunkt Münsterland gibt (noch) die Ausstellungsschwerpunkte vor. Ein, auf die religiöse Praxis aller in Westfalen gelebten Religionen bezogenes Sammlungskonzept des RELIGIO wird es zukünftig eventuell als Religionsmuseum ausweisen.

<sup>950</sup> Claußen, Susanne (2009a): *Anschaungssache Religion*, S. 28.

Spezialtypus, sondern innerhalb der Museumsgeschichte, geht auf den Religionsphänomenologen Rudolf Otto zurück. Otto suchte seinerzeit dem Wesen der *Religion(en)* nach. In der Kategorie des Heiligen hatte er es gefunden. Die ihr eigentümliche Zwecksetzung der Sammlung gab Rudolf Otto damals zu erkennen, als er im Vorfeld der Eröffnung (1927) an das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung das Folgende schrieb:

„Der Zweck der Sammlung ist nicht der unserer ‚ethnologischen Museen‘. Denn nicht um die Darstellung der verschiedenen Volkskulturen handelt es sich bei ihr, sondern um das besondere, in sich zusammenhängende Gebiet der religiösen Kultur, die einheitlich nach ihren eigenen und besonderen Zusammenhängen und Gesichtspunkten vor Augen gestellt werden soll. Ebenso wenig steht die Sammlung unter dem Gesichtspunkt des Künstlerischen. Auch will sie nicht in erster Linie historische Denkwürdigkeiten oder ‚Altertümer‘ sammeln. Sondern sie sammelt das Anschauungsmaterial der Religion, so wie es in vielen Fällen heute noch hergestellt und zu Gebrauch und Verkauf angeboten wird“<sup>951</sup>.

Ottos Sammlung war und ist der hiesigen Universität angegliedert. Als Universitätsammlung sind die Dinge damals wie heute in erster Linie eins: Dinge des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns. Das heißt auch, dass sich eine solche Sammlung weiterhin in die Abhängigkeit ihrer zentralen außermusealen Bezugsdisziplin stellt, die in diesem Fall die Religionswissenschaft ist. Diese hat sich, wie Peter J. Bräunlein, selbst von 2000 bis 2005 Leiter der Sammlung, konstatiert, schon lange von einem Religionskonzept, wie es Otto vertrat, verabschiedet, das um Wesen und Wahrheit ‚der‘ Religion kreiste oder dem Erleben ‚des Heiligen‘ nachspürte.<sup>952</sup> Der konsequent kulturwissenschaftliche Umgang auch mit der materiellen Seite ihres Gegenstands hat sich durchgesetzt. Mit anderen Worten bedeutet dies die Abkehr von einem essentialistischen Religionsverständnis hin zu einem allgemeinen Definitionsverzicht von *Religion* oder einer systemischen Lesart von *Religion(en)*. *Religion* erscheint dann als Handlungs-, Kommunikations- oder Symbolsystem (usw.), dessen systemimmanente Zusammenhänge unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen zu anderen Systemen

---

<sup>951</sup> Briefe Rudolf Ottos an das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in Berlin von 29. 04. und 06.11.1926, zit. n. Bräunlein, Peter J. (2004b): *Shiva und Teufel: Museale Vermittlung von Religion als religionswissenschaftliche Herausforderung*, S. 55–56.

<sup>952</sup> Vgl. Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 24.

innerhalb einer Gesellschaft erforscht und dargestellt werden können. Dass dies in der Ausstellungspraxis nur über eine kontextualisierende Präsentation der religiösen Dinge gelingen kann, ist unmittelbar einleuchtend. Wie sich ein solcher Umgang aus einer kulturwissenschaftlich orientierten religionswissenschaftlichen Perspektive aber am konkreten Objekt niederschlägt, ist weiter unten dargelegt. Dieser Wandel im Selbstverständnis findet heutzutage zunehmend in Sonderausstellungen und -bereichen der Marburger Sammlung, aber kaum in der Dauerausstellung seine Umsetzung.<sup>953</sup> Befragt man die Dauerausstellung<sup>954</sup> nach ihren Kontextualisierungsstrategien, so sind diese durch (eher dürftige) Kontextualisierungshinweise gegeben. Die Exponate wurden nach geographischen, historischen und systematischen Gesichtspunkten geordnet. So werden etwa unter *monotheistische Religionen* jüdische, christliche und muslimische Exponate zusammengefasst oder unter *Religionen Süd- und Ostasiens*, hinduistische, buddhistische, taoistische und tenrikyoistische. Neben diesen Ausstellungsbereichsbezeichnungen bilden Beschriftungen der Objekte, „spärlich und zum Teil unvollständig“<sup>955</sup>, die einzigen Kontextualisierungshinweise.

Beim *World Religions Museums* in Taipeh wird ebenso ein substantiell-anthropologischer zu bestimmender Religionsbegriff, wie er ursprünglich auch der Marburger Sammlung zu eigen war, grundgelegt. *Religion* erscheint hier als Phänomen sui generis und anthropologische Konstante. Dem Gründer, Meister Hsin Tao, zufolge soll dieses Museum als interreligiöse Begegnungsstätte dienen, die den Dialog zwischen einzelnen Systemanhängern unterschiedlicher Konkretionen, vertraut oder nicht vertraut mit dem eigenen Glauben und der Tradition, befördern soll. Den Hintergrund der programmatischen Ausrichtung des Museums bildet ein buddhistisches Konzept, das sogenannte ‚Netz des Indra‘.<sup>956</sup> Der Religionswissenschaftlerin Esther-Maria Guggenmos

---

<sup>953</sup> Die Sonderausstellung machen etwa akademische und öffentliche Diskurse rund um das Thema *Religion* zu ihrem Gegenstand und/oder suchen weltanschaulich ungebunden Informationen zur Religionsgeschichte und zur religiösen Gegenwartskultur zu vermitteln. Als Ausdruck dieses Anspruchs können etwa die Sonderbereichsausstellung *Von Derwisch-Mütze bis Mekka-Cola. Vielfalt islamischer Glaubenspraxis* (seit 2013) oder die Sonderausstellung *SinnRäume. Einblicke in gelebte Religiosität in Deutschland* (November 2015) gelten.

<sup>954</sup> Diese erhielt ihre heutige Gestalt im Jahre 1981.

<sup>955</sup> Lüpken, Anja (2008): Kontraste – Ausstellungen über Religionen im Vergleich. In: Annette Wilke (Hg.): Im Netz des Indra. Das Museum of World Religions, sein buddhistisches Dialogkonzept und die neue Disziplin Religionsästhetik. Münster, Westf: LIT (Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse Studien Münster, Bd. 7), S. 148–164, Zitat S. 155.

<sup>956</sup> Siehe Guggenmos, Esther-Maria (2008): *Networking* statt *Inclusivism* – Ein Dialog-Konzept im Anschluss an die Avatamsaka-Philosophie. In: Annette Wilke (Hg.): Im Netz des Indra. Das Museum of World Religions, sein

zufolge, die dieses Museum vor Ort analysierte, will dieses Konzept zum Ausdruck bringen, wie alle Erscheinungen miteinander in Beziehung stehen, voneinander durchdrungen und miteinander identisch sind.<sup>957</sup> Dementsprechend appelliere das Museum laut ihrer Bewertung an den Respekt vor jedem Glauben, die Toleranz gegenüber allen Kulturen und die Liebe zu allem Leben.<sup>958</sup> Das Museum will für religiöse Sinnwelten sensibilisieren und werben; ein Sendungsbewusstsein ist, wie Annette Wilke feststellt, nicht von der Hand zu weisen.<sup>959</sup> Die Thematisierung des destruktiven Potentials von *Religion(en)* wäre hierbei hinderlich. „Nicht Problemanalyse, sondern Herzensbildung“<sup>960</sup> sei Wilke zufolge das ausgelobte Ziel. Das Museum bietet dem Besucher die Religionen als Lebensorientierung in einer scheinbar immer komplexer und undurchsichtig werdenden Welt an. Die Religionsästhetikerin Esther-Maria Guggenmos fasst die Programmatik und Funktion des Museums wie folgt zusammen:

„Das Museum sieht sich in der Funktion, dem Besucher eine Orientierungsoption auf dem Gebiet der gestaltenden Sinn- und Selbstkonstruktion zu eröffnen, fokussiert hierbei jedoch v. a. traditionelle Religion und Religiosität. Idealerweise soll der Besucher in seinem Gang durch die Ausstellung seine eigene Eingebundenheit in die Metaerzählung der gegenseitigen Interdependenz aller Existenzen erleben. Als Metakonzzept für ein Museum fasziniert das sogenannte ‚Netz des Indra‘ einerseits, da es verhältnismäßig wertungsfreies Mit- und Nebeneinander religiöser Traditionen in buddhistischer Perspektive ermöglicht. Der Buddhismus transformiert sich in dieser Metapher des Netzes in der Deutung Meister Hsin Taos in dialektischer Feinsinnigkeit selbst, wird als Tradition zur ‚Perle‘ und als Philosophie zukunftsweisend zum übergreifenden System.“<sup>961</sup>

---

buddhistisches Dialogkonzept und die neue Disziplin Religionsästhetik. Münster, Westf: LIT (Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse Studien Münster, Bd. 7), S. 177–204, hier S. 178.

<sup>957</sup> Vgl. Guggenmos, Esther-Maria (2008): *Networking statt Inclusivism* – Ein Dialog-Konzept im Anschluss an die Avatamsaka-Philosophie, S. 192.

<sup>958</sup> Vgl. Guggenmos, Esther-Maria (2008): *Networking statt Inclusivism* – Ein Dialog-Konzept im Anschluss an die Avatamsaka-Philosophie, S. 201.

<sup>959</sup> Vgl. Wilke, Annette (2008b): *Religion/en, Sinne und Medien: Forschungsfeld Religionsästhetik und das Museum of World Religions* (Taipeh). In: Dies. (Hg.): *Im Netz des Indra. Das Museum of World Religions, sein buddhistisches Dialogkonzept und die neue Disziplin Religionsästhetik*. Münster, Westf: LIT (Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse Studien Münster, Bd. 7), S. 205–294, hier S. 236.

<sup>960</sup> Wilke, Annette (2008b): *Religion/en, Sinne und Medien: Forschungsfeld Religionsästhetik und das Museum of World Religions* (Taipeh), S. 236.

<sup>961</sup> Guggenmos, Esther-Maria (2008): *Networking statt Inclusivism* – Ein Dialog-Konzept im Anschluss an die Avatamsaka-Philosophie, S. 203.

Programmatik und Intention finden in einer Ausstellungsgestaltung Ausdruck, die stark auf szenografische Mittel der Rauminszenierung setzt. Der Sinnesappell zielt darauf ab, Stimmung zu erzeugen und Emotionen hervorzurufen, die in der Lage sein sollen, ‚Religion‘ erleb- und erfahrbar zu machen. Wilke spricht in diesem Zusammenhang von einem Wahrnehmungspanorama, das Kult- und Sakralräume neu konstruiert.<sup>962</sup> „Mittels Rauminstallationen und -gestaltungen, Lichteffekten, Farben, Klängen, Filmen, interaktiven Medien und eines großen technischen Raffinements materialisiert“, so Wilke weiter, die Ausstellung ein buddhistisch-inspiriertes Verständnis von Religionsharmonie und „präsentiert sich als multimedialer ‚Erlebnisraum‘ einer globalen interreligiösen ‚Vernetzung‘“. <sup>963</sup> Exponate nehmen hierbei eine untergeordnete Rolle ein und sind doch in einigen Räumen zu finden. Fragt man nun nach den Kontextualisierungsstrategien bei diesen exponatbestückten Räumen, so sind diese zuerst durch die Raumbenennung und dann durch Kontextualisierungen am Exponat gegeben. Die *Great Hall of Religions* stellt jene Konkretionen, die gemeinhin als Religionen gelten, mittels religiöser Exponate getrennt nach Herkunftsregionen dar. In Vitrinen verwahrt, bildet ein „Klangteppich [...] religiöser Gesänge, Rezitationen und Instrumentalmusik“<sup>964</sup>, deren Kontextualisierung. Ebenso lassen sich hier auch Modelle von Sakralbauten finden, die mittels eingebauter Miniaturkameras interaktiv begehbar sind, sodass der Besucher Kulthandlungen, wie etwa dem Freitagsgebet oder einem christlichen Gottesdienst, beiwohnen kann.<sup>965</sup> Neben Ritualvollzügen soll in diesem Raum auch die Geschichte der einzelnen Religion überblicksartig dargestellt werden. Der Religionswissenschaftlerin Anja Lüpken zufolge mag dies nicht gelingen, da „[h]ier unzusammenhängende Daten präsentiert [werden], die als kryptisch-unidentifizierbare Fetzen viel Raum für Interpretation und Spekulation lassen.“<sup>966</sup>

---

<sup>962</sup> Vgl. Wilke, Annette (2008b): Religion/en, Sinne und Medien: Forschungsfeld Religionsästhetik und das *Museum of World Religions* (Taipeh), S. 227.

<sup>963</sup> Wilke, Annette (2008b): Religion/en, Sinne und Medien: Forschungsfeld Religionsästhetik und das *Museum of World Religions* (Taipeh), beide Zitate S. 206.

<sup>964</sup> Wilke, Annette (2008b): Religion/en, Sinne und Medien: Forschungsfeld Religionsästhetik und das *Museum of World Religions* (Taipeh), S. 228.

<sup>965</sup> Siehe Wilke, Annette (2008b): Religion/en, Sinne und Medien: Forschungsfeld Religionsästhetik und das *Museum of World Religions* (Taipeh), S. 227.

<sup>966</sup> Lüpken, Anja (2011): Religion(en) im Museum. Eine vergleichende Analyse der Religionsmuseen in St. Petersburg, Glasgow und Taipeh. Berlin, Münster: LIT (Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse Studien Münster, Bd. 11), S. 90.

Die *Hall of Life's Journey* exponiert ebenso Objekte. Der Verlauf des Menschenlebens und die Bedeutung, die Religionen in den einzelnen Abschnitten hierbei entfalten, stehen im Mittelpunkt. Für Übergangsrituale etwa werden entsprechende Objekte, wie ein Erstkommunikationskleid und ein ‚taiwanesischer Himmelsvertrag‘, vergleichend nebeneinandergestellt.<sup>967</sup> Da die Herzensbildung und nicht die Wissensvermittlung im Vordergrund stehen, erhebt das Museum keinen Anspruch darauf, einzelne Religionen in ihrer Vielschichtigkeit religionskundlich und -vergleichend umfassend darstellen zu wollen. Dies zeigt sich bereits bei der kontextualisierenden Präsentation der einzelnen Exponate. Aus einer religionswissenschaftlichen Sicht seien diese Exponate Wilke zufolge nur ungenügend kontextualisiert. Die Dinge sind hier nur austauschbare Illustratoren, etwa für kultisch-rituelle Vollzüge, in die sie eingebettet waren.

Der religionsgeschichtliche Aspekt steht hingegen im *Staatlichen Museum für Religionsgeschichte* in Sankt Petersburg im Vordergrund. Das authentische Ding wäre dann hinsichtlich seiner historischen Zeugenschaft unentbehrlich. Seinem Anspruch nach sucht das Museum die Menschheitsentwicklung anhand von Religionen aufzuzeigen.<sup>968</sup> Wendet man sich dem Ausstellungsaufbau zu, besser gesagt, den Räumen, die der Besucher nacheinander durchschreitet, so folgt die Abfolge der darin vorgestellten Religionen zu großen Teilen dem genetisch-chronologischen Verfahren.<sup>969</sup> In seiner Potentialität ist diese nicht davor gefeit, teleologisch interpretiert zu werden. Den Exponaten wird bei der „streng religionshistorische[n]“<sup>970</sup> Vermittlung eine zentrale Rolle beigemessen. Über sie werden die Informationen veranschaulicht und vermittelt. Es ist anzunehmen, dass das Museum seinem religionshistorischen Anspruch in Bezug auf seine Exponate nur teilweise gerecht wird bzw. notwendig nicht gerecht werden kann. Nicht alle Exponate seien Lüpken zufolge Originale, nicht alle können die entsprechenden historischen Sachverhalte bezeugen.<sup>971</sup> Kontextualisierungen erfolgen hier in ers-

---

<sup>967</sup> Siehe Lüpken, Anja (2008): Kontraste – Ausstellungen über Religionen im Vergleich, S. 162.

<sup>968</sup> Siehe Lüpken, Anja (2011): Religion(en) im Museum, S. 8.

<sup>969</sup> Die Religionswissenschaftlerin Anja Lüpken (2011) skizziert die Einteilung wie folgt: „A) Alte Religionen (A1 Schamanismus, A2 Ägypten, A3 Griechenland, A4 Rom, A5 altes Israel), B) Silberschatzkammer, C) Entstehung und Wesen/Essenz des Christentums, D) Christentum in seinen drei Konfessionen (D1 russische Orthodoxie, D2 Katholizismus, D3 Protestantismus), E) Islam, F) östliche Religionen Asiens (geplant für 2011)“ (S. 8).

<sup>970</sup> Lüpken, Anja (2011): Religion(en) im Museum, S. 101.

<sup>971</sup> Dies ist etwa in der Abteilung *altes Israel* der Fall. Lüpken (2011) hält hierzu fest. „Die [...] Schaukästen beinhalten viele Bilder, meist Kopien von Stichen [...]. Davor sind Tefillin und Gebetsschal, eine marmorne Platte mit

ter Linie über Ausstellungstexte. Touchscreens, teils mit interaktiven Funktionen, ergänzen ebenso wie geographische Orientierung gebende Karten das Primat des Texts. Verbaut die religionshistorische Ausrichtung des Sankt Petersburger Museums die Möglichkeit, etwa aktuelle kulturelle Entwicklungen, individuelle Religiosität und (religiöse) Bedeutungskonstruktionen im Zusammenhang mit den thematisierten Religionen darzustellen, so ermöglicht gerade die religionswissenschaftlich-phänomenologische Ausrichtung jenes Museums, dem nun als letztem die Aufmerksamkeit gelten soll, auch diese Facetten in den Blick zu nehmen.

Das *St Mungo Museum of Religious Life and Art* in Glasgow sieht sich ebenso wie das Taipeh Museum dem Anspruch verpflichtet, Begegnung zu ermöglichen und Dialog zu befördern. Die Vermittlungsintention gilt dabei dem interkulturellen Kompetenzerwerb.<sup>972</sup> Eigentlich handelt es sich bei dieser Einrichtung um ein die Museumstypologie überschneidendes Museum, da es zwei kulturhistorische Ausstellungen (*Gallery of Religious Life, Religion in the West of Scotland*) und eine Kunstsammlung (*Gallery of Religious Art*) aufweist. Als Kunst-, ethnologisches und Heimat-Museum ermöglicht es eine ästhetische, internationale und regionale Perspektive auf Religionen.<sup>973</sup> Den kulturhistorischen Ausstellungen soll an dieser Stelle das Interesse gelten. Die einräumige *Gallery of Religious Life* weist grob geschieden drei Bereiche auf, die sich ihrerseits wiederum einzelnen Themen zuwenden. Der erste Bereich gilt dem menschlichen Lebenszyklus im Hinblick auf seine religiösen Verflechtungen (*„Birth and Childhood“, „Coming of Age“, „Sex and Marriage“, „Death“* und *„Afterlife“*), der zweite führt in einzelne Religionen (Christentum, Sikhismus, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus) ein und der dritte widmet sich ausgewählten Themen (*„Health, Hope and Happiness“, „Persecution, Peace and War“, „Devine Rule“, „Spreading the World“* und *„Religion as a Profession“*). Eine Wandtafel am Eingang gibt den Besuchern Auskunft über die Systematik und Intention des Ausstellungsraums.<sup>974</sup> Sie legt auch offen, dass es sich um ein

---

den zehn Geboten [sic!] in althebräischer Schrift, eine Menora, Torahrolle (in Kopie) und verschiedene andere Ritualgegenstände ausgestellt. Zu bemerken ist die Kopie eines Tonbehälters der Schriftrolle von Qumran“ (S. 11).

<sup>972</sup> Ersehen lässt sich dies auch auf der Internetpräsenz des Museums. Dort heißt es: „[T]o promote understanding and respect between people of different faiths and those of none“ (Glasgow Life: St Mungo Museum of Religious Life and Art. In: Internetseite von Glasgow life. Online verfügbar unter <http://www.glasgow-life.org.uk/museums/st-mungos/About/Pages/default.aspx>, zuletzt geprüft am 30.07.2019).

<sup>973</sup> Siehe Kamel, Susan (2004a): Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen, S. 191–192.

<sup>974</sup> Siehe Kamel, Susan (2004a): Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen, S. 184.



Museum und keinen religiösen Ort handelt. Dies begründet den Verzicht, Verehrungsstätten, wie z. B. Altäre, auszustellen. Auf den Stellenwert jener Dinge, die exponiert werden, wird ebenso verwiesen, wenn dort geschrieben ist: „The objects on display are sacred to believers, and are treated with respect.“<sup>975</sup> Wendet man sich nun der Ausstellungsgestaltung zu, so tritt hierbei eine komparatistisch-dimensionale Religionsbetrachtung zutage.<sup>976</sup> Nicht bei der Einführung in die einzelnen Religionen, wohl aber bei den lebenszyklischen und themenspezifischen Betrachtungen werden die exponierten religiösen Dinge der verschiedenen Konkretionen additiv nebeneinandergestellt. So finden sich etwa in der Vitrine zu ‚Geburt und Kindheit‘ drei Skulpturen von Mutter-Kind-Darstellungen (eine Bronzestatue von Isis und Horus, eine Alabasterskulptur von Maria und Jesus und eine Porzellanskulptur von Guan-Yin und Kind) sowie Kinderdarstellungen von Jesus, Krishna und Buddha.<sup>977</sup> Die Exponate erfahren über Texttafeln kurze Erläuterung. Innerhalb der einzelnen Themenkomplexe bilden sie aber nicht den Mittelpunkt. Sie seien Lüpken zufolge, „sozusagen Aufhänger und Ansatzpunkte, über die weitere Informationen vermittelt werden.“<sup>978</sup> Ihre Funktion wäre also als illustrative und nicht als bezeugende zu bestimmen. Weitere Darstellungen in Form von Informationstexten, Fotos, Zitaten und Portraits von Systemanhängern oder audiovisuelle Medien erlauben, die jeweiligen Themenpunkte multiperspektivisch zu erschließen. Der dritte Ausstellungsraum nimmt sich der *Religion(en)* im Westen Schottlands an. Einerseits werden diese über die Zeit hinweg entlang der folgenden Periodisierungen behandelt: paläolithisches und mesolithisches Zeitalter über das Bronze- und Eisenzeitalter bis zur römischen Periode, von der Reformationszeit zur multireligiösen Gesellschaft.<sup>979</sup> Andererseits werden diese durch den Einsatz von Vitrinen erschlossen, die die folgenden Themen ausweisen: ‚*Keeping the Faith*‘, ‚*Ways of Worship*‘, ‚*Protestants and Catholics*‘, ‚*Charity*‘, ‚*Missions and Missionaries*‘ und ‚*People and Places*‘. Die Vitrinen enthalten zahlreiche Objekte. Kontextualisierungen erfolgen über kurze Texttafeln und Zitate. Die „religiöse Signifikanz“<sup>980</sup> stellt Susan Kamel zufolge, wie auch in der

---

<sup>975</sup> Zit. n. Kamel, Susan (2004a): Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen, S. 184.

<sup>976</sup> Bei der Museums- und Ausstellungskonzeption beratend zur Seite stand der Religionswissenschaftler Ninian Smart. Dessen Dimensionsmodell des Heiligen fand bereits weiter oben Erläuterung (siehe Teil V, Kap. 2.1.3).

<sup>977</sup> Siehe Kamel, Susan (2004a): Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen, S. 187.

<sup>978</sup> Lüpken, Anja (2011): Religion(en) im Museum, S. 30.

<sup>979</sup> Siehe Kamel, Susan (2004a): Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen, S. 189.

<sup>980</sup> Kamel, Susan (2004a): Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen, S. 196.

*Gallery of Religious Life*, deren einziges Auswahlkriterium dar.<sup>981</sup> Zusätzlich erlauben Audiostationen, mündliche Stellungnahmen und Erfahrungen von Einwohnern zu den einzelnen Themenblöcken anzuhören. Was den beiden kulturhistorischen Ausstellungen mittels ihrer Dingarrangements und Kontextualisierungshinweisen besonders gut zu gelingen scheint, ist den folgenden Ausführungen Susan Kamels enthalten:

„Die ‚Religious Life‘ Ausstellung [sic!] im St Mungo Museum bietet zahlreiche Zeichenträger, die aus unterschiedlichen Perspektiven Zuschreibungen erfahren und mehr als nur religiöse Identitätszuschreibungen erlauben. Dieser Raum rückt Marginales in das Zentrum der Betrachtung, zelebriert die ‚Differenz‘ und dekonstruiert ‚Selbigkeit‘ bzw. ‚Identitäten‘. Der dritte Teil der Ausstellung ‚Religion in the West of Scotland‘ reflektiert zudem die prozesshafte Konstruktion von religiösen Identitäten, die in der Neuverortung von Migrationskulturen in den schottischen Kontext stattfindet. ‚Hybride Kulturen‘, ‚gebrochene‘, ‚inkohärente‘ Biographien stellen sich hier vor und verweisen überkommene Vorstellungen von Identität als ‚geradlinig‘ und ‚stimmig‘ in den Bereich der Ideologien.“<sup>982</sup>

Beschließt man mit dieser Aussage den Erkundungsgang durch die Konkretionen des Spezialtypus *Religionsmuseum*, so ist diese geeignet, als Überleitung zu jenen Erörterungen zu fungieren, die sich der Frage annehmen, wie sich innerhalb dieses Spezialtypus, und auch darüber hinaus, wenn immer ‚Religion‘ im musealen Raum zum Thema gemacht wird, eine Rekontextualisierung der religiösen Dinge zu vollziehen habe (*Soll-Zustand*). Da diese Frage fast ausschließlich von religionswissenschaftlicher Seite aufgeworfen wird, sind es auch die von ihr gegebenen Antworten, auf die sich eine Erörterung im Kommenden zu beziehen hat. Zuvorderst gilt es den religionswissenschaftlichen Impetus offenzulegen, ebenso wie die Kritik an der gängigen Ausstellungspraxis, die er mit sich bringt. Schließlich wird zu zeigen sein, wie ein, auf museale Rekontextualisierung abzielendes Be- und Erforschen von Zeugnissen der materiellen Religion aus religionswissenschaftlicher Perspektive Umsetzung erfahren kann.

---

<sup>981</sup> Museale Ordnungsschemata und Sammlungsbereichsseparierungen wurden hierbei aufgegeben. Susan Kamel (2004a) hält in diesem Zusammenhang fest: „In den beiden Räumen über das religiöse Leben und über Schottland gleicht das Museum eher einem scheinbar chaotischen Sammelsurium von Gegenständen. [...]. Hier finden wir Objekte der Hochkunst und der Völkerkunde, der High Culture und der Low Culture unvermittelt nebeneinander“ (S. 196).

<sup>982</sup> Kamel, Susan (2004a): Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen, S. 198.

*(Re-)Kontextualisierung von religiösen Dingen aus religionswissenschaftlicher Perspektive*

Eine u. a. den *gender studies*, *postcolonial studies* und der überlappenden Hybriditätsforschung entnommene Denkweise leitet das religionswissenschaftliche Nachdenken über die Trias *Materialität*, *Religion* und *Museum*. Eine kulturwissenschaftlich orientierte religionswissenschaftliche Beschäftigung mit den Dingen zielt unter dieser Schwerpunktsetzung im Kern auf eines ab: Dekonstruktion. Diese ist vom Ziel geleitet, Kategorien wie *Nationalität* und *Identität* etwa als „sozialhistorische Mythen“<sup>983</sup> zu enttarnen oder die „Macht der Aneignung und Repräsentation des Fremden“<sup>984</sup> entlang der musealen „Wissens- und Darstellungsmonopole“<sup>985</sup> offenzulegen. Bestehende museale Ordnungsschemata und Ausstellungspraktiken sind in der Folge dann zu hinterfragen.

Westliche Einteilungen etwa, die zwischen *Hochkunst* und *Volkskunst*, zwischen *Hochkultur* und *Volkskultur* scheiden, sind dann genauso fragwürdig wie die Begriffe selbst.

Kunstphänomenologischen und religionsphänomenologisch-essentialistischen Ansätzen ist dann ebenso eine Absage zu erteilen. Sofern sie die Ausstellungspraxis spiegelt, stabilisiert sich weiterhin nicht nur die gesellschaftlich produzierte soziale Ungleichheit<sup>986</sup>, sondern wird auch der Weg verstellt, ‚Religion‘ über seine materielle Seite als das zu erfahren, was es aus religionswissenschaftlicher Seite ist:

kein zeitloses Wesen, sondern als Konkretionen „soziale Konstruktionen und Zeichensysteme“<sup>987</sup>, die gesellschaftlich, sprachlich und politisch (usw.) bedingt sind und auf andere Bereiche zurückwirken. Kontextualisierungen in der Ausstellungspraxis tragen diesem Verständnis dann Rechnung, wenn sie beispielsweise die Konstruiertheit und Uneindeutigkeit der museal verfestigten Kategorien und kolportierten Begriffe, wie dem des Heiligen, oder die Systembeziehung innerhalb einer Gesellschaft oder zwischen Gesellschaften und ihrer Glieder offenlegen. Sie verharren aber nicht auf jener

---

<sup>983</sup> Kamel Susan (2009): *Religiöse oder ästhetische Erfahrung?*, S. 64.

<sup>984</sup> Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – *Religionswissenschaft vor dem Objekt*, S. 28.

<sup>985</sup> Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – *Religionswissenschaft vor dem Objekt*, S. 28.

<sup>986</sup> Der sich daran kristallisierende Diskurs fand weiter oben Erörterung (siehe Teil VI, Kap. 2.6.1).

<sup>987</sup> Kamel, Susan (2004a): *Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen*, S. 200.

Stufe der Kontextualisierung, sondern weisen ihre Ausstellungskonzeption als Kommunikationsangebot für den Besucher innerhalb eines diskursiv verstandenen Ver- und Aushandlungsprozesses aus. Der Besucher ist es aus dieser konstruktivistischen Sicht dann, der aus diesen als eigentlicher Bedeutungsmacher hervorgeht.

Auf die Frage, wie diese Kontextualisierungen, die die Dinge und die Sachverhalte, mit denen sie verbunden sind, in einem kritisch-konstruktivistischen Licht erhellen, von einer religionswissenschaftlichen Seite nun konkret auszusehen haben, gibt Susan Kamel erste Antworten. Ihre ‚Systematik zur Kontextualisierung von Objekten im Museum‘ (siehe Darstellung 4) weist drei Ebenen auf.<sup>988</sup>

**Ebene A: Das Objekt und seine disziplinierte Geschichte**

**Intuitive ästhetische Annäherung:** Was sehe/ höre/ rieche/ taste ich usw.?  
**Kunstgeschichte:** Welche Technik wurde verwendet? Welches Material benutzt? Welcher Stil? Welche Einflüsse? **Wirtschaftsgeschichte:** Wie wurde gehandelt? Welche Handelswege waren wichtig? **Geistesgeschichte:** Welche philosophische Tradition? Sagt das Objekt etwas über Religion? **Politikgeschichte:** In welchem politischen Kontext ist das Objekt entstanden / erworben/ ausgegraben? Was sagt es über die politischen Verhältnisse seiner Zeit aus? **Kulturgeschichte:** Was sagt das Objekt über Religion/ Recht/ Essen/ Rituale/ Geschlechterrollen usw. einer Gesellschaft aus? Wie wurde es benutzt? **Sammlungsgeschichte:** Wie kam das Objekt ins Museum? Ausgrabungsgeschichte? Politik und Sammeln? In welchen Ausstellungen wurde es gezeigt?

**Ebene B: Undisziplinierte Geschichtsschreibung**

Von der Herrschaftsgeschichte zur Alltags-, Frauen-, Minderheitengeschichte; Connected Histories, «Revealing hidden Histories», Multiperspektivität; Rezeptionsgeschichte, Frage der Repräsentation, Postkoloniale Studien; Imperialismus und Archäologie

**Ebene C: Aktuelle Annäherungen an das Objekt**

(Methode: Interviews, Schreibwerkstatt, Fokus-Gruppen, «Co-Curating»)  
Was wird mit dem Objekt assoziiert? Wo gibt es Anknüpfungspunkte mit dem Publikum? Gibt es aktuelle Kunstproduktionen, die sich mit Objekt oder der Objektgruppe beschäftigen?  
Restauratorinnen berichten; Making of (Dokumentation der Ausstellungsentwicklung) zeigen; Wächter kommentieren Objekt; Kinder oder andere schreiben Label, Kuratorinnen erzählen von ihren persönlichen Bezügen zum Objekt

*Darstellung 4: Systematik zur Kontextualisierung von Objekten im Museum. Aus: Kamel, Susan (2013): Gedanken zur Langstrumpfizierung musealer Arbeit. Oder: Was sich aus der Laborausstellung „NeuZugänge“ lernen lässt. In: Lorraine Bluche (u. a.) (Hg.): NeuZugänge. Museen, Sammlungen und Migration: eine Laborausstellung. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 69–98, hier S. 91.*

Die erste Ebene betrifft den disziplinären Wissenskanon. Ein ästhetisches und kunst-, wirtschafts-, geistes-, politik-, kultur- und sammlungsgeschichtliches Befragen auf der Grundlage der verfestigten Methoden und Ansätze einzelner Teildisziplinen befördert

<sup>988</sup> Siehe Kamel, Susan (2013): Gedanken zur Langstrumpfizierung musealer Arbeit. Oder: Was sich aus der Laborausstellung „NeuZugänge“ lernen lässt. In: Lorraine Bluche (Hg.) (u. a.): NeuZugänge. Museen, Sammlungen und Migration: eine Laborausstellung. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 69–98, insb. S. 89–92.

die ‚disziplinierte Geschichte‘ des Objekts zutage. Die zweite Ebene bedenkt neue, transdisziplinäre Perspektiven, wie beispielsweise jene, die die *revealing hidden histories*, *connected histories* oder *entangled histories* aufdecken, ebenso wie jene, die sich Fragen der Repräsentation, Rezeptionsgeschichte usw. annehmen.<sup>989</sup> Die dritte Ebene enthebt die Wissenschaft ihrer Deutungshoheit, indem sie Bezugsgruppen, wie etwa die heterogene Besucherklientel, als Konstrukteure von Bedeutung(en) zu Wort kommen lässt.

Der Religionswissenschaftler Peter J. Bräunlein entwickelte unter Rekurs auf die Ethnologin Gudrun M. König<sup>990</sup> bereits einige Jahre vor Kamel einen analytischen Zugriff zur ‚Interpretation von Zeugnissen materieller Kultur‘, der sich in fünf heuristische Perspektiven entfalten lässt: *Sammelaspekt*, *Geschichte*, *Ethnographie*, *Theorie* und *Illustration*.<sup>991</sup> Diese Zugangsweisen können als Beispiel einer Exploration dessen gesehen werden, was Susan Kamel unter Ebene A und B ausweisen würde. Bräunlein stellt aber keine Systematik zur Verfügung, sondern erprobt die inhaltliche Füllung der Perspektiven gegenstandsbezogen an einem konkreten Element der materiellen Religion. Es handelt sich um eine Darstellung des hawaiianischen Kriegsgotts *Ku*, die einst von James Cook auf einer Expedition ‚erworben‘ wurde und sich heutzutage in der Völkerkunde-Sammlung der Universität Göttingen befindet. Vorweggenommen sei, dass nicht ein jedes musealisiertes Zeugnis der materiellen Religion derlei viel zu ‚sagen‘ hätte, wenn man es befragen würde. In Bezug auf *Ku* könnte man bei der Sammlungsperspektive etwa die unterschiedlich motivierten beidseitigen Sammel-, Tausch- und Handelsaktivitäten zwischen europäischen und indigenen Kollektiven im Zuge des Ersterwerbs zum Gegenstand werden lassen. Seine Geschichte als zwischen unterschiedlichen Institutionen zirkulierendes Sammlungsobjekt bis in die Gegenwart könnte ebenso Erörterung erfahren. Die historische Perspektive umfasst die Sammlungsperspektive, geht aber darüber hinaus. Religionsgeschichtliche und sozialstrukturi-

---

<sup>989</sup> Diese Perspektiven sind dann zumeist bei transdisziplinären Forschungsrichtungen zu finden, wie den *Material Culture Studies* oder den *Postcolonial Studies*.

<sup>990</sup> Siehe König, Gudrun M. (2003): Auf dem Rücken der Dinge, S. 95–118, insb. 116–118. Peter J. Bräunlein übernimmt aber fast nur die Zugangsweisen im Namen, inhaltlich setzt er eigene Akzente.

<sup>991</sup> Vgl. Bräunlein, Peter J. (2011): Interpretation von Zeugnissen materialer Kultur. *Ku*, ein hawaiianischer Gott in Göttingen. In: Stefan Kurth (Hg.): Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch), S. 43–70, hier S. 64.

relle Zusammenhänge der Herkunftsgesellschaft könnten hierbei ebenso wie beidseitige begegnungsgeschichtliche, kolonialgeschichtliche und ‚faszinationsgeschichtliche‘<sup>992</sup> Zusammenhänge zum Thema gemacht werden. Bei der ethnographischen Perspektive rückt Bräunlein die sozialen Beziehungen, Bedeutungen und Diskurse in den Mittelpunkt, die sich mit dem Ding entlang seines Itinerars verbanden. Für die originären Strukturen des Dings von Interesse sind ihm zufolge dann sein kultureller Kontext, ritueller Gebrauch und seine Symbolträchtigkeit.<sup>993</sup> Für die musealen Kontexte ließe sich in Bezug auf *Ku* etwa erarbeiten, dass er als Prestigegegenstand für universitäts- und landespolitische Belange in den Dienst genommen wurde. Indigene Emanzipation von fremden Deutungshoheiten und Machtsphären ließ ihn ferner zum Gegenstand von Repatriierungs- und (religiösen) Revitalisierungsforderungen werden. Bei der theoretischen Perspektive geht es darum, die zur Erschließung angewendeten theoretischen Vorannahmen zu reflektieren. Wer räumlich und zeitlich abwesende Sachverhalte bei Zeugnissen der materiellen Religion etwa rekonstruiert, muss sich über seine geschichts-, kultur- und religionstheoretischen Annahmen im Klaren sein. Es geht nicht nur um die verwendeten Begriffe, sondern um ihre Übertragbarkeit und Anwendung auf jene abwesenden Sachverhalte, die erforscht werden. In Bezug auf den musealisierten *Ku* kann dies nach Bräunlein das Folgende bedeuten:

„Geschichte, Religion und Kultur sind in dieser Hinsicht ebenso wenig unschuldige Begriffe wie Polytheismus und Monotheismus. [...]. Welches Konzept von Geschichte hatten die Polynesier vor Cook oder setzt Geschichte erst mit Cook ein? Handelt es sich um Strukturgeschichte ohne Wandel, ohne aktive Subjekte in historischen Prozessen? Haben Hawaiianer pragmatisch oder rituell gehandelt, oder ist diese Unterscheidung eine westliche? [...] Bezogen auf Religionsgeschichte [...] ist vorab zu klären, was Religionsgeschichte von Profangeschichte trennt oder nicht trennt, wie sie mit politischer Herrschaft verbunden ist, ob und wie welche Wandelfaktoren eine Rolle spielen, welches Verhältnis zwischen Religion und praktischer Vernunft [...] in

---

<sup>992</sup> Es geht hierbei um die Faszination für den jeweils Anderen, seine Lebenswelten, Wirklichkeitsanschauungen, Weltbilder usw.

<sup>993</sup> Vgl. Bräunlein, Peter J. (2011): Interpretation von Zeugnissen materialer Kultur, S. 58.

Polynesien existiert, ob polynesische Religion ohne materielle Götter-Figuren existenzfähig (gewesen) wäre, ob Ku dem westlichen Verständnis von einem ‚Gott‘ entspricht, usw.?’<sup>994</sup>

Auch die Perspektive der Illustration zielt zunächst auf Selbstreflexion ab. Das Ding als Forschungsgegenstand ist im wissenschaftlichen Diskurs immer auch den Forschungsinteressen und Darstellungsstrategien unterworfen. Auch im Museum illustrieren die Dinge Konzepte, wie *Kultur an sich* oder *Kultur konkret*, *Religion an sich* oder *Religion konkret* (wie beispielsweise ‚den‘ Islam oder ‚den‘ Buddhismus), „Geschmack oder Geschmacklosigkeit, soziale Zugehörigkeit und hierarchische Ordnungen u. dgl. m.“<sup>995</sup>. Innerhalb der Erträge der (re-)kontextualisierenden sammlungsgeschichtlichen, historischen und ethnographischen Analyseebenen ist der Aspekt ‚Illustration‘ ebenso überall zu finden. In Bezug auf *Ku* formuliert Bräunlein hierzu: „Ku illustriert das tragische Ende des James Cook, ein mythisches Weltbild im alten Hawaii, [...] Ambitionen einer deutschen Universität als ‚global player‘ wahrgenommen zu werden, [...] das Ringen um Hawaiianische Identität usw.“<sup>996</sup>

Beschließt man damit Bräunleins Fallbeispiel, erlauben die von ihm ausgewiesene theoretische und illustrative Perspektive, m. E. eine wichtige Einsicht zu schulen, derer sich ein auf Kontextualisierung aufbauendes Darstellen und Vermitteln musealisierter religiöser Dinge stets bewusst sein muss. Kontextualisierungen auf derlei vielen Ebenen sind ‚hervorragend‘ dazu geeignet, das Eigentümliche, nämlich die religiöse Bedeutung dieser Dinge, aus dem Blick zu verlieren. Dies gilt vor allem dann, wenn einer auf Dekonstruktion abzielenden Vermittlungsintention eine instrumentell-ideologische Verzweckung der Dinge zur Besuchergesinnungsbildung zugrunde liegt. In einem intelligenten Grenzverkehr zwischen kontextualisierenden Entgrenzen und Begrenzen ist m. E. dann die Balance zu finden, sodass sich *materielle Religion* nicht in *materielle Kultur* auflöst. Natürlich kann sich ein solches Er- und Beforschen auch auf jene Bestände beziehen, welche das entsprechende Museum überdauernd seinem Verständnis von *Kunst* als Kontextualisierung von *Ästhetik* unterwarf. Einen Vorgeschmack, wie eine Kontextualisierung von religiösen Beständen innerhalb von Museen aussehen

---

<sup>994</sup> Bräunlein, Peter J. (2011): Interpretation von Zeugnissen materialer Kultur, S. 61.

<sup>995</sup> Bräunlein, Peter J. (2011): Interpretation von Zeugnissen materialer Kultur, S. 62.

<sup>996</sup> Bräunlein, Peter J. (2011): Interpretation von Zeugnissen materialer Kultur, S. 62.

könnte, die sich bislang dezidiert in den Kunstkontext stellen und auf eine rein ästhetische beziehungsweise kunsthistorische Präsentation ihrer Exponate setzen, gibt Gisela Helmecke, Kustodin am Museum für Islamische Kunst. Auch wenn sie selbst keine Religionswissenschaftlerin ist, sondern Kunsthistorikerin, folgt sie, bewusst oder unbewusst, den religionswissenschaftlichen Kontextualisierungsentwürfen. In Bezug auf dieses Museum gibt sie zu erkennen, was die (religiösen) Objekte<sup>997</sup> erzählen könnten, wenn man sie diesbezüglich befragen würde. So formuliert sie:

„Die Objekte des Museums für Islamische Kunst können, je nachdem, für welchen Aspekt man sich interessiert, in verschiedenste Richtungen abgefragt werden. Sie erzählen Geschichten über Kunst, Schönheit, Ornamentik, Stile und künstlerische Entwicklungen. Sie erzählen auch von der Kunstgeschichte, von ursprünglichen und späteren Verwendungszwecken, über religiöse Bezüge und profane Traditionen. Manche sagen etwas über den Anlaß ihrer Entstehung aus, über Auftraggeber, Benutzer und Besitzer. Sie enthalten Informationen über Handwerker und Künstler und bereichern unser Wissen über Technologien und Materialien. Wir erfahren durch sie etwas über Handelswege und geschichtliche Ereignisse und Personen, über geographische Gegebenheiten und soziale Verhältnisse und damit auch etwas über Alltag und Festlichkeiten. Einige Objekte vermitteln uns Kenntnisse über die Rolle nichtmuslimischer Gruppen in den Ländern des Islam. Manche können auch über Sammlerinnen und andere Personen etwas erzählen, durch die sie in das Museum gekommen sind. Zu all diesen Aspekten kommt hinzu, daß die Objekte, seitdem sie im Museum sind, auch eigene ‚Museumsgeschichten‘ erzählen können: über Restaurierung und Konservierung, über Auslagerungen und Deponierungen, über Ausstellungen und nicht zuletzt auch über unterschiedliche Einordnungen und Interpretierungen.“<sup>998</sup>

Zuletzt soll noch jene Seite Gehör finden, die beim ‚Kontextualisierungsdiskurs‘ bislang außen vor gelassen wurde. Sie ist, überspitzt formuliert, das hässliche Püppchen im Konglomerat der Wissenschaften, mit denen Vertreter anderer Disziplinen nur gewillt zu spielen sind, wenn es sich sein kulturwissenschaftliches Kleidchen überstreift. Gemeint ist die Theologie, die sich mit ihren innensichtigen Ansichten neuerdings auch

---

<sup>997</sup> Auch wenn die Eigenbezeichnung des Museums dies suggerieren mag: Nicht ein jedes Objekt in diesem Museum wäre hierbei als ein Element der materiellen Religion zu klassifizieren. Das Museum sammelt, präsentiert und bewahrt schlicht Zeugnisse der materiellen Kultur, die aus islamisch geprägten Ländern stammen.

<sup>998</sup> Helmecke, Gisela (2013): Weitgereiste Objekte im Museum für Islamische Kunst. In: Lorraine Bluche (u. a.) (Hg.): NeuZugänge. Museen, Sammlungen und Migration: eine Laborausstellung. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 59–68, Zitat S. 62–63.



einzubringen versucht. Ihr angestammter Platz im musealen Feld, wo ihre Stimme gemeinhin zu vernehmen ist, sind die kirchlichen Museen und Schatzkammern.<sup>999</sup> Diesen soll zuerst das Augenmerk gelten.

#### 2.6.2.5 (Re-)Kontextualisierung von materieller Religion in kirchlichen Museen und Schatzkammern

Von wissenschaftlicher Seite wurden Museen in kirchlicher Trägerschaft auf ihre rekontextualisierenden Präsentationsformen hin ebenso noch nicht befragt. Eine nach vornehmlich chronologischen oder kunstgeschichtlichen Kriterien gegliederte, primär ästhetische Präsentation scheint zumindest in Bezug auf die Dauerausstellungen zu dominieren, vor allem dann, wenn es um die ‚kirchlichen Kulturschätze‘ geht. Ob diese These auch in Bezug auf die Sonderausstellungen Bestand hat, muss an dieser Stelle offenbleiben.

Ausnahmen lassen sich aber auch in Dauerausstellungen leicht finden. So baut der Domschatz Würzburg zwar auch auf den ästhetischen Wert seiner Exponate, die inhaltliche und funktionale Bestimmung seiner Ausstellungsstücke belässt er aber dabei nicht unberücksichtigt.

In einzelnen Räumen sind diese nach Funktionsgruppen getrennt, welche mit den Funktionen des Doms korrespondieren: als Grablege mit Grabfunden, als liturgischer Raum mit gottesdienstlichen Geräten und als Kirche des Bischofs mit bischöflichen Insignien. Im Diözesanmuseum Augsburg etwa wird u. a. mittels der Exponate und unter Zuhilfenahme von Kontextualisierungshinweisen die Geschichte der eigenen Diözese und des Bistums bezeugt. Prinzipiell kommt bei diesen Museen und Sammlungen ein anderes Verständnis den eigenen Beständen gegenüber zum Tragen, das der Direktor des Erzbischöflichen Diözesanmuseums Paderborn Christoph Stiegemann eingängig offenlegt, wenn er schreibt:

„[I]n den kirchlichen Museen [sind] die Werke der Schatzkunst auch häufig keine reinen Museumsstücke, kein totes Erbe, das in den Vitrinen verstaubt, sondern als *ornamenta ecclesiae* vitale Bestandteile des Kultes, die zu den Hochfesten in den Dom

---

<sup>999</sup> Wie Stefan Rhein (2013, S. 127) konstatiert, ist der Bezeichnung ‚kirchliche Museen‘ eine Engführung auf ausschließlich katholisch-kirchliche Institutionen enthalten. Protestantische Museen, also Museen zu Personen, Institutionen und Themen des Protestantismus sind an dieser Stelle ebenso gedanklich einzubeziehen.

wechseln, um ihrer eigentlichen Bestimmung im Dienst der Liturgie zugeführt zu werden.“<sup>1000</sup>

Hier verwirklicht sich eine Rekontextualisierung der Dinge in ihrer radikalsten und authentischsten Weise, gewiss nicht im Museum, sondern in deren pragmatischer Umgebung.

Was die kirchlichen Museen und Sammlungen bislang einte, war die Beschränkung auf ihren kirchlichen Binnenraum, der vereinseitigt die institutionalisierte Kirchlichkeit in den Blick nahm.

Das intendierte Publikum bildeten die in religiöser Gleichförmigkeit gedachten Systemanhänger. Die religionspädagogisch akzentuierte Theologie suchte nun in bislang zwei Symposien (2008 und 2010) diese Engführung zu überwinden, indem sie sich des Themas der (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext *Museum und Ausstellung* neu annahm.<sup>1001</sup> Das Ziel war ausgelobt, den eigenen kirchlichen Binnenraum zu überschreiten und sich innerhalb der kulturellen Öffentlichkeit und ihren Kommunikationsräumen, zu denen Museen auch gehören, neu einzubringen. Für den Umgang mit ‚dem‘ Christentum, beziehungsweise seiner Darstellung und Kommunikation im kulturellen Bereich, bedeutet dies, die „spezifische Weise einer religiösen Weltsicht aus authentischer Perspektive“<sup>1002</sup> im öffentlichen Diskurs mit einzubeziehen. Die Theologie bot sich damit nicht nur in Bezug auf die eigenen kirchlichen Museen, sondern generell „im Rahmen von Religion und Ausstellungen und musealen Präsentation“<sup>1003</sup> als Dialogpartnerin an. Nimmt man sie als eine solche wahr

---

<sup>1000</sup> Stiegemann, Christoph (2010): Zwischen Schatzkammer und Schule des Befremdens. Zur Positionierung des Diözesanmuseums am Anfang des 21. Jahrhunderts. In: Harald Schwillus (Hg.): Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 2), S. 69–86, Zitat S. 80 (Hervorh. im Orig.).

<sup>1001</sup> Siehe den Begleitband zum ersten Symposium: Schwillus, Harald (Hg.) (2010a): Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 2). Zum zweiten Symposium siehe den Begleitband: Schwillus, Harald (Hg.) (2013a): Wallfahrt ins Museum? Die Kommunikation von Religion im Museum mit Blick auf die Besucherinnen und Besucher. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 5).

<sup>1002</sup> Schwillus, Harald (2010b): Religion ausstellen. Zur Einführung. In: Ders. (Hg.): Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 2), S. 7–10, Zitat S. 7.

<sup>1003</sup> Schwillus, Harald (2010c): Religion und Christentum in der kulturellen Öffentlichkeit kommunizieren. Aufgaben einer religionspädagogisch akzentuierten Theologie bei der Präsentation religiöser Objekte und der Kom-

und schenkt ihr Gehör, so würde man Stimmen einiger ihrer Vertreter vernehmen können, die sich ebenso für eine kontextualisierende Präsentation aussprechen. Dem katholischen praktischen Theologen Harald Schwillus zufolge dürfe diese aber nicht auf der Grundlage von „Kategorien postmoderner Unentschiedenheit“<sup>1004</sup> geschehen, wie sie bei den Ausstellungskonzeptionen und -intentionen mancher Religionsmuseen (Taipeh und Glasgow) zutage treten. Auch an diesen Präsentationsorten habe der in-nensichtige Standpunkt notwendig Einbezug zu erhalten. „[D]ie Differenz als die [sic!] eigentliche Lernstimulans und gesellschaftliche Kohäsionskraft“<sup>1005</sup> ist es, die sich erst mit dessen Einbezug realisiert. Diese müssen auch Spezialmuseen erfahrbar werden lassen. Eine Ausstellung, die diesem Anspruch Genüge tun will, übersteigt den „Indifferenzbereich“<sup>1006</sup>, wenn sie etwa „die Bezogenheit auf Wahrheitsstandpunkte jeder Religion [...], ihre Verwiesenheit auf einen ‚letzten‘ Bereich von Ganzheit [...] zum

---

munikation religiöser Themen in der Gesellschaft. In: Ders. (Hg.): Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 2), S. 11–28, Zitat S. 24.

<sup>1004</sup> Schwillus, Harald (2010c): Religion und Christentum in der kulturellen Öffentlichkeit kommunizieren, S. 13.

<sup>1005</sup> Schwillus, Harald (2010c): Religion und Christentum in der kulturellen Öffentlichkeit kommunizieren, S. 21.

<sup>1006</sup> Schwillus, Harald (2010c): Religion und Christentum in der kulturellen Öffentlichkeit kommunizieren, S. 24.

Thema [ ]macht<sup>1007</sup>. Weder eine rein ästhetische noch eine religionsphänomenologische<sup>1008</sup> Präsentationsform ‚religiöser‘ Bestände seien Schwillus zufolge hierbei geeignet, sofern sie ein „Lernen am Differenten“<sup>1009</sup> ermöglichen wollen. Wenn einer Ausstellungskonzeption und -gestaltung eine solche Vermittlungsintention zugrunde liegt, ist notwendig die heterogene und differente Besucherschaft an den Anfang aller Überlegungen zu stellen. Dieser galt im zweiten Symposium das Interesse. Dem entsprechenden Begleitband war dann auch ein heuristisches Raster enthalten, das immer dann bei der Gestaltung musealer Präsentationen Anwendung finden sollte, wenn diese *Religion* auch über deren materielle Seite unter Berücksichtigung der Besucher zum Thema machen. Dem von Schwillus entwickelten Raster liegt ein anthropologischer Religionsbegriff zugrunde. Ein substantieller würde dem zu Anfang ausgelobten Ziel entgegenlaufen, ein funktionaler die Innensicht aus dem Blick verlieren.<sup>1010</sup> Aus

---

<sup>1007</sup> Schwillus, Harald (2010c): Religion und Christentum in der kulturellen Öffentlichkeit kommunizieren, S. 24. Der Religionspädagoge Guido Meyer (2010) macht in diesem Zusammenhang aber deutlich, dass das Museum als Vermittlungsort auch dieser Intentionen seine eigenen Bedingungen bereithält, die dem Selbstverständnis (christlicher) Religion (diametral) entgegenstehen, wenn er festhält: „Museen stellen [...] aus, um auf diesem Weg ferne und nahe symbolische Ordnungen zu erschließen. Christliche Religion jedoch widersetzt sich von ihrem innersten Wesen her den verborgenen Allmachtsphantasien dieser Erschließungsformen. Religion kann nicht erschlossen werden. Die Würde des unsichtbaren Gottes und seine Beziehungen zu den Menschen lassen sich nicht – auch nicht in ihren sichtbaren Ausdrucksformen – ‚erkunden‘ im neuzeitlichen Sinn. Darüber hinaus will die christliche Religion nicht zunächst erkundet und erschlossen werden; Religion in der Nachfolge Jesu möchte sich handelnd bewahrheiten“ (S. 35). Auch für ihn hat aber ‚Religion‘ im Museum ihre Berechtigung. Er (2010) hält hierzu fest: „Und dennoch sollen und dürfen – auch im theologischen Sinn – Museen Religion ausstellen. Gerade als Vermittlungsorte, die sich der angeschlagenen Zeitdimension widmen, stellen Museen für die christliche Religion wichtige Partner für den Erhalt und das lebendige Fortexistieren eines Menschheitsgedächtnisses dar. Religiöse Traditionen stellen [...] [hierbei] nicht zu ersetzende ‚Speicherbausteine‘ dar, in den [sic!] sich humanistische Lebensformen gleichsam eingenistet haben. Humanistische und biblische Tradition sind sich zunehmend darin einig, dass ohne dieses Erinnerungsvermögen langfristig nicht nur die Würde des Menschen, sondern in absehbarer Zeit auch sein Status als Sozial- und Kulturwesen auf dem Spiel steht“ (S. 35).

<sup>1008</sup> Harald Schwillus (2010c) legt hierbei ein anderes Verständnis von *religionsphänomenologisch* zugrunde als jenes, das religionswissenschaftliche Fachvertreter formulieren. Intendiert sind bei ihm gerade all jene Religionsbetrachtungen, die sich in einer Ausstellungspraxis durch eine „scheinbar tolerante additive Nebeneinanderstellung religiöser Objekte, Riten, Glaubenssätzen und Themen im Rahmen einer Pluralismusvorstellung“ (S. 20–21) fortsetzen, die die ‚letzten Dinge‘ und ‚letzte Wahrheiten‘ gänzlich ausblendet.

<sup>1009</sup> Schwillus, Harald (2010c): Religion und Christentum in der kulturellen Öffentlichkeit kommunizieren, S. 24.

<sup>1010</sup> Schwillus (2013c) hält hierzu fest: „Ein extensional ausgeweiteter Religionsbegriff [gemeint ist ein funktional-systemischer; Anm. F. P.] ist zwar sehr geeignet für eine reflektierte rationale Beschreibung des ‚Religions-systems‘ und seine Funktionen für Individuum und Gesellschaft, dennoch bekommt auch er ‚Religion‘ als Proprium und eigenen Domäne nicht in ihrer Innenansicht in den Blick. Gleichzeitig ist auch ein auf religiöser Erfahrung basierender Zugang für bildungsbezogene museale Kommunikation von Religion wenig geeignet [...]. Es wird daher ein Religionsbegriff zu suchen sein, der einerseits das Proprium des ‚Religiösen‘ als subjektbezogener Domäne enthält und andererseits der rationalen Kommunikation zugänglich ist“ (S. 18). Schwillus (2013c) entfaltet dann seinen Religionsbegriff subjektbezogen als Religiosität, die gekennzeichnet ist, durch ein „im Selbstbewusstsein aufkommendes Gefühl der Verdanktheit“ (S. 19). Ein solcher Begriff von Religiosität hat Schwillus (2013c) zufolge nun den Vorteil, „einerseits die Träger dieser Religiosität, d. h. die religiös gebundenen Besucher im Museum, und andererseits die Innenseite von Religion – nämlich die von den Subjekten als

dem „Anthropinum[ ] eines Religiös-sein-könnens [sic!]“ leitet Schwillus nun darauf „aufzufrühende[ ] Möglichkeiten gestufter Erschlossenheit für ‚Religion‘“ ab.<sup>1011</sup> Insgesamt konstituieren dann vier Zugangsweisen das heuristische Raster: *Religiös-sein-Können*, *Religiosität*, *Religion* und *Glaube*.<sup>1012</sup> Ausstellungen, die ‚Religion‘ als eigenständige Domäne kommunizieren und dem musealen Bildungsauftrag gerecht werden wollen, sollten erstens die Konfrontation des Besuchers mit seinem eigenen Religiös-sein-Können ermöglichen. Zweitens ergibt sich unter dieser Voraussetzung die Frage, die auch Schwillus nur stellt, aber nicht beantwortet, ob der Besucher in der Konfrontation seiner Religiosität praktisch Ausdruck verleihen darf.<sup>1013</sup> Formen praktizierter Religiosität zuzulassen, würde dann aber nicht weniger bedeuten, als mit der (wissenschaftlich postulierten) laizistischen Tradition des Museums zu brechen. Drittens müssen Ausstellungen die „Bildungs- und Wissensdomäne ‚Religion‘ in Bezug auf die religiöse Praxis, die mit den religiösen Objekten und Themen verbunden ist, kritisch [...] erschließen.“<sup>1014</sup> Rein ästhetisch und auratisch zu inszenieren, ebenso wie allein kunst-, sozial- und kulturhistorisch zu kontextualisieren, greife dabei zu kurz. Viertens ist die Frage aufzuwerfen, wie mit den religiös konnotierten Objekten und Themen im Museum umzugehen ist, um „Glaubensempfindungen nicht zu verletzen, [die] aufgrund der Freiheit des Menschen untrennbar mit dessen Würde [...] verbunden“<sup>1015</sup> sind.

Die Erkundungsgänge unter dem Blickwinkel der Ausstellungs-, Inszenierungs- und Vermittlungspraxis der musealisierten religiösen Dingen sind damit zu beschließen. Diese Dinge sind nun weiteren Betrachtungsweisen zu unterstellen, um den gesetzten Ziel, der religiösen Dimension musealer Geschichtskultur(en) erstmals Kontur zu verleihen, weiter zuzuarbeiten. Die Perspektivierungen erfolgen unter den Blickwinkeln

---

Glaube eingenommene epistemische Haltung – in den rationalen Bildungsdiskurs des Museums“ (S. 19) einbeziehen zu können. Sein Religionsbegriff verortet sich dann ebenso zunächst in den Bereich der Präreflexivität. Die „leibhaft gebundene Reflexionssubjektivität“ (Redeker 2011, S. 151; unter Rekurs auf Wilhelm Gräb) des Subjekts ist es dann aber auch hier, die ‚Verdanktheit‘ religiös oder nichtreligiös deutet. Die Frage nach dem Adressaten der Verdanktheit, also dem Bezugspunkt von ‚Religiosität‘ und ‚Religion‘, drängt sich dann auch hier notwendig auf. Schwillus’ Religionsbegriff giert folglich ebenso nach einer inhaltlichen Füllung und erhält so sein substantielles Moment, das ‚Religion‘ und ‚Religionsäquivalente‘ zu scheiden vermag.

<sup>1011</sup> Schwillus, Harald (2013c): Religion im Museum zwischen Tourismus und Bildung. In: Ders. (Hg.): Wallfahrt ins Museum? Die Kommunikation von Religion im Museum mit Blick auf die Besucherinnen und Besucher. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 5), S. 11–23, beide Zitate S. 20.

<sup>1012</sup> Siehe Schwillus, Harald (2013c): Religion im Museum zwischen Tourismus und Bildung, S. 21–22.

<sup>1013</sup> Schwillus meint in diesem Zusammenhang Formen der *praxis pietatis* vor und mit den musealisierten Kultobjekten und kultisch-rituellen Gegenständen.

<sup>1014</sup> Schwillus, Harald (2013c): Religion im Museum zwischen Tourismus und Bildung, S. 21.

<sup>1015</sup> Schwillus, Harald (2013c): Religion im Museum zwischen Tourismus und Bildung, S. 21.

*Thematisierung*, ‚*Sensibilisierung*‘ und *Wahrnehmung* von religiösen Dingen im musealen Raum.

### **2.7 Thematisierung von exponierter materieller Religion**

Wie bereits dargelegt, ist es das Thema, das die Deponate erst zu exponieren vermag. Die Inszenierung erst vermag das Thema zu interpretieren. Wird *Religion* in Ausstellungen thematisiert, so werden bei der gängigen kuratorischen Praxis bestimmte Themen bevorzugt und andere weitgehend ausgeklammert.

Fungiert *materielle Religion* als Repräsentant, so wird die Vielgestaltigkeit der ‚Verweisgröße‘ *Religion* einseitig zum Ausdruck der Vielfältigkeit menschlichen Seins stilisiert. Das destruktive Moment, das Religionen ebenso beinhalten und seinen Ausdruck z. B. in inter- wie intrasystemischen Konflikten einzelner Konkretionen oder in den asymmetrischen Machtverhältnissen von Systempflegern und -anhängern findet, wird bei der Darstellung entweder größtenteils ignoriert oder findet allenfalls Beachtung bei zeitlich fernen historischen Ereignissen.<sup>1016</sup> Der Religions- und Museumswissenschaftler Crispin Paine sieht die Zurückhaltung im damit verbundenen Konfliktpotential begründet, denen Museen in stark diversifizierten, ethnisch und religiös heterogenen gemeinsam geteilten geographischen Räumen sowie in einer globalisierten Welt beim Aufgreifen solcher Themen entgegensehen, wenn er konstatiert:

„There was a time in geographical distance made it possible to treat of conflict and oppression in distant lands, but today the only safely distant country is the safely distant past. Thus, we can (in most but by no means all European countries) contentedly exhibit objects that reflect the conflicts of the Reformation, and slightly less easily address the oppression involved in Victorian colonialism and its alliance with mission, but we cannot dare to deal with issues around Islam and Hinduism, Pentecostal Christianity and African traditional religion, or – often – even around faith and science.“<sup>1017</sup>

Die Themenwahl hängt folglich stark von gesellschaftspolitischen Zwängen und den soziokulturellen Kontexten ab, die determinativ wirken. Ferner zeigt sich ein kuratorisches Desinteresse, *Religion* in ihrer gegenwärtig tatsächlich gelebten Form, als *tatsächlich gelebte Religion*, inszenatorisch aufzubereiten. Die ‚Patchwork-Religiosität‘ in

---

<sup>1016</sup> Als bereits erwähnte Ausnahme hiervon kann die Sonderausstellung *Fetish Modernity* (2011) im Königlichen Museum für Zentralafrika (Tervuren, Belgien) gelten.

<sup>1017</sup> Paine, Crispin (2013): *Religious objects in museums*, S. 20–21.

Teilen der westlichen Gesellschaft beispielsweise entzog sich bislang weitestgehend ihrer musealen Darstellung und Aufbereitung. Ein singuläres Beispiel im deutschsprachigen Raum ist mit der Sonderausstellung *SinnRäume. Einblicke in gelebte Religiosität in Deutschland*<sup>1018</sup> gegeben, bei der auf der Basis von 20 Interviews und Fotografien von Wohnräumen und Objekten eine religionswissenschaftlich akzentuierte Ausstellung zu diesem Thema entstand.<sup>1019</sup> Ihrem Anspruch nach möchte sie nicht nur die gelebte Religiosität sichtbar machen, sondern auch die religionswissenschaftliche Arbeitsweise, mittels der diese erschlossen wurde. Kuratorische Apathie herrscht ferner auch im Hinblick auf die Thematisierung des romantischen Erbes, das „sich tief in die Kunst- und Museumsidee westlicher Zivilisation eingepägt“<sup>1020</sup> hat. Mit der Verklärung der Kunst seit der Empfindsamkeit war das Verhältnis von *Religion* und *Ästhetik* neu ausgelotet. Diese einstige Verhältnisneusetzung währt im Museum auch heute noch fort.

Ausstellungen, die das Museum als Phänomen ausweisen, welches selbst religiös thematisiert werden kann, indem etwa seine Stellung als (Kult-)Ort einer ‚Kunstreligion‘, die nicht nur den Dingen im Produktions- und vor allem im Rezeptionsprozess, sondern auch deren Hersteller eine religiöse Dignität verlieh, offengelegt wird, fehlen bislang.<sup>1021</sup>

### **2.8 Sensibilisierung von musealisierter materieller Religion**

Debatten, die vor allem in Nordamerika und Australien um den Umgang mit den Speichermedien des kulturellen Gedächtnisses indigener Völker geführt wurden, schufen ein neues Problembewusstsein einerseits hinsichtlich der Aus- und Darstellung einzelner religiöser Exponate, andererseits hinsichtlich ihrer Ausstellbarkeit. Die indigenen Gruppen stießen selbst zumeist dieses Umdenken an, indem sie, wie beispielsweise

---

<sup>1018</sup> Die Sonderausstellung kann seit dem 02. November 2015 in der Religionskundlichen Sammlung der Philipps-Universität Marburg besichtigt werden.

<sup>1019</sup> Für weitergehende Informationen sei auf die Internetpräsenz zur Ausstellung verwiesen (siehe Fitz, Celica; Matter, Anna (2015): *SinnRäume. Ausstellungs- und Forschungsprojekt. Einblicke in gelebte Religion in Deutschland*. In: Internetseite der Religionskundlichen Sammlung der Philipps-Universität Marburg. Online verfügbar unter <https://www.uni-marburg.de/relsamm/ausstellung/sonderausst/sinnraeume>, zuletzt geprüft am 02.08.2019).

<sup>1020</sup> Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 22.

<sup>1021</sup> Die Religionspädagogin Susanne Natrup (2005) macht auf diese Leerstelle auch in Bezug auf das museumspädagogische Arbeiten aufmerksam, wenn sie schreibt: „In der Literatur der Museumspädagogik fällt auf, dass der Aspekt der ‚Kunstreligion‘ nahezu unberücksichtigt bleibt“ (S. 62).

Aborigines-Gruppen seit den späten sechziger Jahren, die Rechtmäßigkeit allochthoner Akquisition infrage stellten.

Über die Dinge brachen sich dann die Artikulation erlittenen Unrechts und jahrhundertelanger Oppressionen Bahn. Sie fungieren als Sprachrohr im eigenen politisch-emanzipatorischen Streben.

Sie sind Repräsentanten zurückgewonnener Selbstbestimmung und Emanzipation von fremden Deutungsmonopolen. Sie stellen integrale Bestandteile der eigenen Identitätsfindung dar. Das ‚innensichtige‘ Deuten der Dinge ist dabei nicht minder davor gefeit, ebenso Konstruktionen als Resultate hervorzubringen, in denen sich Stilisierungen und (Auto-)Stereotypisierungen finden lassen. Die Religionswissenschaftlerin Susanne Claußen zieht als Beispiel Kalumets, rituell-kultisch gebrauchte Pfeifen nordamerikanischer Indianer, heran, um den Zusammenhang von Identitätskonstruktion und *invention of tradition*<sup>1022</sup> an Dingen im Museum zu verdeutlichen. So schreibt sie:

„Ein bekannt gewordenes Beispiel dafür ist das Verbot, rituell verwendete Pfeifen der nordamerikanischen Indianer, die Kalumets, so aufzubewahren, dass der Pfeifenkopf auf dem Stiel sitzt. Beides dürfe nur im Ritus zusammengesetzt werden. Ethnologen weisen darauf hin, dass dieses Verbot früher in manchen Völkern galt, der jetzige Bezug auf *alle* Pfeifen aber in Richtung ‚erfundene Tradition‘ geht.“<sup>1023</sup>

Anhand dieses Beispiels kann auch die folgende Einsicht gewonnen werden: „Heritage is not lost and found, stolen and reclaimed. [...] It is a mode of cultural production in the present that has recourse to the past.“<sup>1024</sup> Die Dinge verfügen bei diesem Modus über eine „Erinnerungsveranlassungsleistung“<sup>1025</sup>, in welchem die Auslegung des eigenen Erbes erst Kontur zu gewinnen vermag. Ausdruck dieses erstarkenden, durch Repatriierungsdebatten angestoßenen musealen Sich-Gewahr-Seins ist heutzutage, nicht nur in Übersee, die zunehmende Beachtung der Kategorie *Signifikanz*, die ihren Ausdruck im Aufbau von Wissen um die Bedeutsamkeit und des Stellenwerts von musealisierten Zeugnissen der materiellen Religion in der Vergangenheit und Gegenwart für

---

<sup>1022</sup> So auch der gleichlautende Titel der Monographie von Eric Hobsbawm und Terence Ranger (1983), die diesen Begriff einführten und einer Konzeptualisierung unterzogen.

<sup>1023</sup> Claußen, Susanne (2009a): Anschauungssache Religion, S. 265–266 (Hervorh. im Orig.).

<sup>1024</sup> Kirshenblatt-Gimblett, Barbara (1995): Theorizing Heritage. In: *Ethnomusicology*, Jg. 39 (H. 3). Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/924627>, zuletzt geprüft am 28.01.2016, S. 367–380, Zitat S. 369–370.

<sup>1025</sup> Korff, Gottfried (2011): Dimensionen der Dingbetrachtung, S. 16.



die Zukunft bestimmter, noch existierender (!) Kollektive findet.<sup>1026</sup> Dieses Wissen um die ‚adtrinsischen‘ Informationen<sup>1027</sup>, also das Wissen um die Bedeutsamkeit eines bestimmten Objekts für bestimmte Individuen und Kollektive, gewinnt nun neben den intrinsischen Informationen, die das Objekt liefert, und den extrinsischen, die die Rekonstruktion der einstigen Kontexte lieferte, innerhalb der Ausstellungspraxis an Bedeutung. Normative Wirkung entfalten hier die für die Museen dieser Welt geltenden Bestimmungen, wie sie den entsprechenden Regelwerken enthalten sind, die vom Internationalen Museumsrat (ICOM) und seiner nationalen Komitees verabschiedet wurden. Insbesondere die bereits erwähnten *Ethischen Richtlinien für Museen von ICOM* (1986) und der von ICOM Deutschland erst jüngst herausgegebene *Leitfaden zum Umgang mit Sammlungsgut aus kolonialen Kontexten* (2018) sind an dieser Stelle zu nennen, da sie sich nicht nur, aber auch ex- oder implizit auf die „Gegenstände von religiöser Bedeutung“<sup>1028</sup> beziehen. Die Perspektive erweitert das Blickfeld, das nun nicht mehr nur den einstigen Sitz im Leben der Dinge und ihrer Akteure, sondern auch den gegenwärtigen Sitz im Leben der Dinge für die mit den einstigen Akteuren relational verbundenen Bezugsgruppen in den Fokus der Betrachtung stellt.

„*Sacred objects*“ sind in ihrer Folge im Museum zugleich „*sensitive objects*“.<sup>1029</sup> Dieser Befund ist nicht auf alle musealisierte Zeugnisse der materiellen Religion anwendbar, sondern erhält überwiegend Bestätigung in Bezug auf die materielle Religion der ethnischen Religionen. Mit dem Einbezug relevanter Bezugsgruppen ist nun aber das Problem gegeben, welche Gemeinschaften und welche ihrer Vertreter legitimiert sind, Auskunft über die mit den sensiblen Objekten verbundenen Tradierungszusammenhänge geben. Es geht um die Frage der Validität und Repräsentativität der jeweiligen Innen-

---

<sup>1026</sup> Crispin Paine (2013) umreißt dieses Wissen mit dem Begriff „adtrinsic knowledge“ (S. 16), das sich aus den „adtrinsic information“ (S. 16) ableitet.

<sup>1027</sup> Der von Crispin Paine eingeführte Neologismus ‚adtrinsic information‘ wurde hier ins Deutsche überführt.

<sup>1028</sup> ICOM (2010): Ethische Richtlinien für Museen von ICOM, S. 13.

<sup>1029</sup> Siehe hierzu auch vertiefend den folgenden Beitrag: Derlon, Brigitte; Mauzé, Marie (o. D.): „Sacred“ or „sensitive“ objects. In: Internetseite von European Cultural Heritage Online. Online verfügbar unter [http://www.necep.net/papers/OS\\_Derlon-Mauze.pdf](http://www.necep.net/papers/OS_Derlon-Mauze.pdf), zuletzt geprüft am 28.01.2016, S. 1–20. Anstelle von „sacred/secret/sensitive“ (S. 6) zu sprechen, schlagen Derlon und Mauzé den Begriff „culturally sensitive‘ objects“ (S. 6) vor, um einerseits der christlich-religiösen Reminiszenz der Kategorie *heilig/sakral* zu entgehen, andererseits aber den Kern der Sache, die mit den Objekten verbundenen Werte und Empfindungen der indigenen Gruppen, bereits im Begriff abzugelten. Die Objekte werden aber zumindest in ihrer Benennung ihrer religiösen Bedeutung damit wieder entkleidet.

sichten und resultierend um die Frage, wer Fürsprecher der Dinge und zugleich Wortführer im Diskurs um ein Medium eines bestimmten kulturell-religiösen Erbes sein darf und kann. Innerhalb der einzelnen Gemeinschaften können wiederum unterschiedliche Interessenslagen vorherrschen. Das politisch geartete Handeln kann dem ‚Eigensinn‘ der materiellen Religion zuwiderlaufen und je eigene Konsequenzen mit sich führen. Karl-Heinz Kohl illustriert diesen Sachverhalt anhand einiger australischer Aborigines-Gruppen:

„Die Repatriierungsdebatte ermöglichte den politischen Wortführern der Bürgerrechtsbewegung zwar, auf die jahrhundertelange Unterdrückung der autochthonen Bevölkerung des Kontingents hinzuweisen, hatte für die Aborigines-Gruppen aber selbst erhebliche Probleme zur Folge. Die alten Ritualführer misstrauten den jungen politischen Aktivisten, die sich oft selbst schon weit von den religiösen Traditionen entfernt hatten. Sofern sie nicht initiiert waren, hätten sie die ihnen zurückerstatteten heiligen Gegenstände überhaupt nicht ansehen, geschweige denn berühren dürfen. Da zahlreiche Aborigines-Gruppen als ärmste Bevölkerungsschicht in den Vorstadtghettos lebten, ließen sich auch Verstecke schwer finden, in denen die sakralen Objekte der Tradition gemäß aufbewahrt werden konnten. Zum Teil verbarg man sie in alten Autowracks, zu einem nicht geringen Teil tauchten sie wenige Jahre nach ihrer Repatriierung aber auch wieder auf dem Kunstmarkt auf. Viele der alten Ritualführer haben sich daher inzwischen dazu entschlossen, die ihnen rückerstatteten sakralen Objekte ihrer Kultur erneut den Museen anzuvertrauen, wo sie in den Depots, vor den Augen der Öffentlichkeit verborgen und vor Missbrauch geschützt, verwahrt werden.“<sup>1030</sup>

---

<sup>1030</sup> Kohl, Karl-Heinz (2005): Sakrale Objekte im Museum. In: Udo Liebelt (Hg.): Vom Geist der Dinge. Das Museum als Forum für Ethik und Religion; Dokumentation der Fachtagung „Vom Geist der Dinge – das Museum als Forum für Ethik und Religion“, veranstaltet vom Bundesverband Museumspädagogik e. V., 28. bis 30. Oktober 2004 in Dresden. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 29–39, Zitat S. 34. Karl-Heinz Kohl bezieht sich in diesem Auszug auf sakrale Objekte. Auch wenn die theoretische Erschließung an anderer Stelle getätigt wurde, wäre es doch auch an dieser Stelle höchst aufschlussreich, nachzuzeichnen, was er unter jenem Begriff versteht. Karl-Heinz Kohl sieht die Differenz sakraler Objekte zu allen anderen Gegenständen durch ihre praktische Nutzlosigkeit, ihre Separierung von der Welt des Profanen, ihre reine Zeichenhaftigkeit und ihre Unveräußerlichkeit markiert (vgl. Kohl 2003a, S. 154). Den damit umrissenen Gegenstandsbereich konturiert er wie folgt: Es sind sämtliche Gegenstände, denen im Rahmen kultischer Handlungen religiöse Verehrung entgegengebracht wurde. Dies bezieht bildhafte Darstellungen von Gottvater, Jesus Christus, von Heiligen ebenso ein wie anikonische Kultobjekte, wie die heiligen Bäume der Germanen, Heiligenreliquien des Mittelalters, aber auch Monolithe, Schnecken, Steine u. v. m. der indigenen Kulturen Nordamerikas, Afrikas, Ozeaniens oder Südostasiens (vgl. Kohl 2005, S. 29–30). Karl-Heinz Kohl beschränkt sich folglich auf die in dieser Arbeit als Kultobjekte zu klassifizierenden Dinge. Sakrale Objekte im Sinne Kohls bilden demnach nur eine Teilmenge der Menge materieller Religion der Kategorie a. Problematisch wird es nun, wenn man diese Bestimmung unbewusst auf

Die musealisierten Dinge fungierten für die einen als Vehikel im emanzipatorischen Bestreben, für die anderen waren sie zudem weiterhin Gegenstände von überdauernder Wirkmächtigkeit, die dem Kult-Regularium zu unterstehen haben. Für Letztgenannte hatte die allochthon-betriebene und hat die nun einverständliche Musealisierung die Dinge nicht von ihrer Statuszuweisung als Kultobjekte oder kultisch-rituelle Gegenstände befreit. Dies bedeutet aber nicht, dass dieser Status ein unverbrüchlicher ist. Er kann aber Bestand haben, wenn sich die zgedachte und zugesprochene Wirkmächtigkeit der Dinge weiterhin erhält. Zunehmend tragen Museen diesem Umstand Rechnung, indem sie kultisch-rituelle Vollzüge bestimmter Bezugsgruppen an den nun zumeist deponierten Dingen zulassen, durch die sich ihre Wirkmächtigkeit erneuern kann. So wurde das Berliner Ethnologische Museum mehrfach von Hopi-Indianern besucht, die mit den deponierten Matsina-Masken ‚beteten‘ und sie mit Maismehl (*hooma*) rituell ernährten.<sup>1031</sup> Für jene sensiblen Objekte, die nicht in nichtöffentlichen Depots verwahrt werden, sondern weiterhin den Besuchern zugänglich gemacht werden sollen, kann die Beachtung des zugewiesenen Status auch beispielsweise Ausdruck im Aufstellen von Zugangsregularien finden. So sah sich das *Art Institute of Chicago* bei der Ausstellung *Baule: African Art/Western eyes* im Frühjahr 1997 mit der Herausforderung konfrontiert, dass einige der kultisch-rituellen Gegenstände, die exponiert werden sollten, einst geschlechtsspezifischen Beschränkungen unterlagen.<sup>1032</sup> Es handelte sich um Objekte, meist Masken, die traditionellerweise nur von Männern benutzt werden durften, oder die innerhalb von Kulträumen verwahrt wurden, deren Zutritt ausschließlich den Männern vorbehalten ist. Den Überzeugungen der Baule nach hat bereits das Besehen jener Objekte seitens der Frau unheilbringende Folgen für sie. Die Kuratoren entschieden sich nun in Kooperation mit Vertretern des Baule-Volks, diese Objekte den Kategorien ‚Männer‘ und ‚Frauen‘ zuzuordnen und diese räumlich getrennt

---

eine größere Teilmenge materieller Religion überträgt. Susanne Claußen (2009a), die die Ausstellungspraxis religiöser Artefakte anhand von ausgewählten Analysen einzelner Museen nachzeichnet, tut dies in ihrer Arbeit. Ihre Theoriebildung beruht nun maßgeblich auf Karl-Heinz Kohls Theorie sakraler Objekte, die wiederum stark Anleihen an Krzysztof Pomians Semiophorenlehre nimmt. In unzulässiger Art überträgt sie Kohls Theorie sakraler Objekte auf alle religiösen Artefakte. Nicht ein jedes religiöses Artefakt ist aber ein sakrales Objekt im Sinne Kohls, wenngleich sich gewiss ein jedes sakrales Objekt im Sinne Kohls zumindest krypto-religiös thematisieren lässt.

<sup>1031</sup> Siehe Claußen, Susanne (2009a): *Anschaungssache Religion*, S. 265 (Fußnote 32).

<sup>1032</sup> Siehe Bass, Samantha (2012): *Exhibiting the Sacred*. Online verfügbar unter <https://museumstudies.columbian.gwu.edu/sites/museumstudies.columbian.gwu.edu/files/downloads/Samantha%20Bass.pdf>, zuletzt geprüft am 05.02.2016, S. 8–9.

in einzelnen Bereichen den Besuchern zu präsentieren. Ungeachtet der Geschlechtszugehörigkeit war einem jeden Besucher zwar der Besuch aller Bereiche freigestellt; er konnte sich aber auch gegen das Betreten einzelner Bereiche entscheiden, wenn er entweder selbst Baule war oder sich der Achtung der Glaubensvorstellungen der Baule verpflichtet fühlte. Einige der Exponate, die die Baule als besonders gefährlich einstufen, wurden zudem mit Stoff verhüllt. Nicht nur Musealien, die den ethnischen Religionen entstammen, können bei ihrer Exposition, sofern ihr einstiger Status weiterhin als manifest angesehen wird, restriktiveren Kult-Vorgaben unterliegen. Beispiele lassen sich ebenso in Bezug auf die monotheistischen Religionen finden. Einheitliche Vorgaben für das museale Feld existieren hier zwar nicht. Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Restriktionen je nach Denomination, Konfession, Strömung oder Sondergemeinschaft unterscheiden würden. Zieht man die ‚Heiligen Schriften‘ als Beispiele heran, so bedeutet dies im Falle des Judentums, dass einige orthodoxe Vertreter die Ausstellung von jüdischen Kultobjekten gänzlich ablehnen.<sup>1033</sup> Andere betonen wiederum, dass die öffentliche Präsentation nur erlaubt sei, wenn sich Juden unter den Besuchern befinden.<sup>1034</sup> Beim Koran kann sich z. B. die räumliche Nähe zu Dingen, die anderen religiösen Traditionen entstammen, als problematisch erweisen oder auch eine Platzierung unterhalb der ‚Tailenhöhe‘. Stets geht es in benannten Fällen darum, die ‚Reinheit‘ der Kultobjekte und kultisch-rituellen Gegenstände zu bewahren. 1998 sah sich das Britische Museum in London mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert, als es eine Ausstellung zum Thema *Maori: Art and Culture* vornahm. Die Kuratoren folgten den Empfehlungen konsultierter Maori-Vertreter und trafen zahlreiche Vorkehrungen, damit die Reinheit der materiellen Religion der Maori nicht bedroht wurde. So wurden jene Dinge von ‚weltlichen‘ Dingen separiert ausgestellt. Ferner war den Besuchern der Nahrungsverzehr innerhalb der Ausstellungsräume untersagt. Was innerhalb dieses Rahmens an Empfehlungen noch gut umzusetzen ist, erweist sich aber als hinfällig, sobald die Dinge in eine computerbasierte Datenbank überführt werden (digitales Museum). Der neuseeländische Informationswissenschaftler Alastair Smith benennt den Kern des Problems wie folgt:

---

<sup>1033</sup> Siehe Bass, Samantha (2012): *Exhibiting the Sacred*, S. 11. Nach Bernhard Purin (1993, S 159) wären zu den jüdischen Kultobjekten die Schrift in Form der Sefer Tora, der fünf Bücher Mose oder Teilen von ihr, also Tora-rolle, Tefilin und Mesusa, zu rechnen.

<sup>1034</sup> Siehe Paine, Crispin (2013): *Religious objects in museums*, S. 60.

„In a museum or a library environment, it is unlikely that anyone would be permitted to eat in the presence of a cultural object. However, once that object has been represented as a digital image and placed on a network like the Web, that the image may be viewed in situations where food may well be consumed, and indeed prints may well be taken at remote sites and used in ways that would offend the cultural owners. How indeed can an Internet user be stopped from visiting the site of the future database while eating a sandwich or an apple? It could be objected that the same holds for any work containing reproductions of Maori sacred objects for which there is no guarantee that they will not be brought into contact with food.“<sup>1035</sup>

Prinzipiell wären sämtliche Abbildungen jener Dinge, sei es in Ausstellungskatalogen oder bei webbasierten Museumsangeboten, wie z. B. virtuellen Rundgängen, dann als problematisch einzustufen.

Die Aus- und Darstellung von systemimmanenten Dingen erweist sich, wie diese Streifzüge nur andeuten konnten, als ein komplexes Unterfangen, bei der die Widerständigkeit der religiösen Dinge nicht in ihnen selbst, sondern in ihrer Signifikanz begründet liegt. Im Kriterium der Signifikanz verbinden sich, zumindest in Bezug auf die ethnischen Religionen, religiöses und politisches Moment. ‚Das Veto der Dinge‘ gegenüber einer kuratorischen Beliebigkeit ist Resultat der Emanzipation, der Selbst- und Mitbestimmung ihrer Bezugsgruppen. Selbige Restriktionen können auch exponierte systemreferentielle Dinge betreffen. Die Ursachen sind dabei aber an anderer Stelle zu finden. Bei der Ausstellung von systemreferentiellen Dingen kann sich der in ihnen enthaltene Aufgriff von bestimmten religiösen Nomisierungen als problematisch erweisen. Systemanhänger sehen Bestandteile ihrer religiös-nomisierten Wirklichkeit, auf die das jeweilige Ding referiert, infrage gestellt, kompromittiert oder verächtlich gemacht. Ein prominentestes Beispiel ist mit der Ausstellung einer Skulptur des Künstlers Martin Kippenberger im Bozener Museum für moderne und zeitgenössische Kunst, *Museion*, im Frühjahr 2008 gegeben.<sup>1036</sup> Die Skulptur namens *Zuerst die Füße* zeigt einen an das Kreuz genagelten knallgrünen Frosch, ein Bierglas in der einen, und ein Ei in

---

<sup>1035</sup> Smith, Alastair G. (o. D.): Fishing with New Nets: Maori Internet Information Resources and Implications of the Internet for Indigenous Peoples. Online verfügbar unter [https://www.isoc.org/inet97/proceedings/E1/E1\\_1.HTM](https://www.isoc.org/inet97/proceedings/E1/E1_1.HTM), zuletzt geprüft am 05.02.2016, o. S.

<sup>1036</sup> Siehe Dannecker, Karin (2014): Taktlose Kunst. In: Günter Götde und Jörg Zirfas (Hg.): Takt und Taktlosigkeit. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Pädagogik), S. 95–128, hier S. 109 und 111.

der anderen Hand haltend. Aus seinem Maul hängt eine Zunge, der Körper ist aufgedunsen und um die Hüften ist ein das Geschlechtsteil betonendes Tuch gebunden. Protest brach sich infolge der Ausstellung über die Landesgrenzen Bahn, an dessen Spitze sich Papst Benedikt XVI. stellte. Dieser äußerte sich in einem Brief, indem er darauf verwies, dass das Kunstwerk die religiösen Gefühle vieler Menschen verletze, die im Kreuz ein Geschenk der Liebe Gottes und ihrer Rettung sehen.<sup>1037</sup> Ein damaliger Abgeordneter des Südtiroler Landtags protestierte durch einen neuntägigen Hungerstreik gegen die öffentliche Zuschaustellung der Skulptur. Das Museum ließ sich von den Reaktionen zunächst nicht beirren. Die Skulptur habe nichts mit *Religion* zu tun, sondern sei vom Künstler in einer Krise als Selbstportrait mit seiner Angst und Alkoholsucht geschaffen worden. Dennoch entschied man sich später, das Werk abzunehmen. Sieben Jahre später wurde Kippenbergers Frosch erneut exponiert.

Die Inszenierung thematisiert nun auch den damaligen Streit und dessen mediales Echo.<sup>1038</sup> Anders verliefen die Reaktionen von Gläubigen auf die Ausstellung zweier Werke des Fotokünstlers Andres Serrano im April 2011 in Avignon.<sup>1039</sup> Das eine Foto mit dem Titel *Immersion (Piss Christ)* zeigt ein in Urin des Künstlers getauchtes Kruzifix, das andere den Schoß und Oberkörper einer meditierenden Ordensschwester. Zwei Religionsanhänger sahen sich genötigt, die Fotos mit Scheid- und Schlagwerkzeugen zu zerstören. Die beiden Beispiele zeigen auf, dass systemreferentielle Dinge sich dem Vorwurf der Blasphemie einhandeln können. Eine objektive Beschreibung dessen, was Blasphemie ist, scheitert aber am Gegenstand des Problems, wie der Theologe Thomas Laubach es postuliert.<sup>1040</sup> Theologische Reflexionen (Kann man Gott beleidigen?)<sup>1041</sup> oder juristische Rechtfertigungen (Wie verhält sich Blasphemie zur Religions- und Meinungsfreiheit?) mögen hier nur bedingt weiterhelfen, ob, warum oder wann ein Ding als blasphemisch einzustufen wäre. Ethische und moralische Fragestellungen, die um

---

<sup>1037</sup> Siehe Fuhr, Eckhard (2008): Kunstfrosch am Kreuz verärgert den Papst. In: *Die Welt*, 29.08.08. Online verfügbar unter <http://www.welt.de/debatte/kolumnen/Fuhrs-Woche/article6056740/Kunstfrosch-am-Kreuz-veraergert-den-Papst.html>, zuletzt geprüft am 23.05.2016, o. S.

<sup>1038</sup> Siehe Kerschbaumer, Petra (2016): Der Fall Kippenberger: sieben Jahre danach. In: *stol.it*, 22.05.2016. Online verfügbar unter <https://www.stol.it/Artikel/Kultur-im-Ueberblick/Kunst/Der-Fall-Kippenberger-sieben-Jahre-danach>, zuletzt geprüft am 31.05.2016, o. S.

<sup>1039</sup> Siehe Dannecker, Karin (2014): Taktlose Kunst, S. 110.

<sup>1040</sup> Vgl. Laubach, Thomas (2014): Blasphemie als moralische Kategorie. Theologisch-ethische Aspekte des Blasphemiediskurses. In: Ders. und Konstantin Lindner (Hg.): *Blasphemie – lächerlicher Glaube? Ein wiederkehrendes Phänomen im Diskurs*. Berlin: LIT (Bamberger theologisches Forum, Bd. 15), S. 67–88, hier S. 71.

<sup>1041</sup> So der gleichnamige Titel eines Werkes des Theologen Thomas Laubach (2013).

das Dürfen und Sollen, um das richtige Handeln und Sprechen des Menschen kreisen, bilden ihm zufolge die blasphemische Kernfrage.<sup>1042</sup> Glaubende und Nichtglaubende, Angehörige verschiedener Konkretionen oder derselben Denomination, Konfession usw. kommen dabei zu höchst unterschiedlichen Antworten. Exponierte systemreferentielle Dinge können sich dann ebenso als sensible Objekte erweisen, und zwar dann, wenn sich eine aus moralischen Bewertungen entspringende Signifikanz ergibt. Nicht immer sind die Referenzen so offensichtlich gegeben, wie es die weiter oben gegebenen Beispiele suggerierten. Dort zeugte der Inhalt selbst von den systemreferentiellen Bezügen. Sie können vielmehr aber auch im Anlegen eines religiösen Nomisierungssystems erst erzeugt werden. In diesem Akt erst konstruiert sich dann die Verhältnisbeziehung, die aus Zeugnissen der materiellen Kultur systemreferentielle Dinge werden lässt. Der damalige Bildersturm in Teilen der vom sogenannten Islamischen Staat tyrannisierten arabischen Welt kann beispielhaft für diesen Sachverhalt herangezogen werden. Exemplarisch ist auf den Mossuler Bildersturm im archäologischen Museum *Maḥaf al-Mawṣil* im Jahre 2015 einzugehen. Zerstört wurden hier vor allem assyrische und parthische Skulpturen und Reliefs. Die betroffenen Dinge entstammen teilweise den sogenannten historischen Religionen, wären folglich ihrerseits wiederum selbst zumeist als systemimmanente Dinge einzustufen. In den Augen der IS-Anhänger stellten diese überdauernde Repräsentanten einer abzulehnenden Ikonolatrie und Idololatrie dar und deren museale ‚Zurschaustellung‘ empfanden sie als einen blasphemischen Akt.<sup>1043</sup>

## **2.9 Wahrnehmung von musealisierter materieller Religion**

Wenngleich, wie bereits anklang, in der Ausstellung ein „mediating frames of meaning“<sup>1044</sup> stattfindet, bedeutet dies keineswegs, dass der Besucher die von den Museen, Museologen und Kuratoren angebotenen Deutungen von Ding-Bedeutungen und Mensch-Ding-relationalen Bedeutungen annehmen muss oder unter musealen Kategorien, wie z. B. ‚Kunst‘, dasselbe versteht. Gewiss, der museale Raum an sich und die

---

<sup>1042</sup> Vgl. Laubach, Thomas (2014): Blasphemie als moralische Kategorie, S. 72.

<sup>1043</sup> Beispiele dieser Art lassen sich auch in anderen Ländern von Protagonisten anderer Konkretionen finden. So war eine ähnlich gelagerte Überzeugung handlungsleitend, als ein christlicher Systemanhänger kurz nach der Eröffnung des *St Mungo Museum of Life and Art* in Glasgow eine etwa zwei Meter hohe Shiva-Statue umwarf.

<sup>1044</sup> Giddens, Anthony (1976): *New rules of sociological method. A positive critique of interpretative sociologies.* London: Hutchinson, S. 63.

spezifische inszenatorische Exposition der Dinge schaffen eine Rezeptionssituation, die bisweilen keine von Verbindlichkeiten befreiten Rezeptionsprozesse des Besuchers zulassen. Der Museumsbesucher sieht sich durch museale Verhaltens-Codices reglementiert und wird mit bedeutungsselektierenden wie -lenkenden Präsentationsformen konfrontiert. Ein Verlust der Unabhängigkeit hinsichtlich der Interpretation der museal angebotenen „Referenzpunkte“<sup>1045</sup> und der Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Attribuierung der Musealien mit Bedeutungen muss damit notwendig nicht verbunden sein. In Bezug auf die musealisierten religiösen Dinge können es als Ausdruck dieser Emanzipation von musealer Bedeutungslenkung und Verhaltens-Codices dann z. B. religiöse Opfertaten sein, die Besucher gelegentlich vor Vitrinen in ethnographischen Museen der ‚Ersten‘ wie der ‚Dritten Welt‘ legen.<sup>1046</sup> Ein weiteres Beispiel, das aufzeigt, dass der musealen Umkontextualisierung von Zeugnissen der materiellen Religion nicht notwendig der entsprechende prävalente museale Habitus einer „Gebärde der Besichtigung“<sup>1047</sup> folgen muss, wäre mit folgender Anekdote gegeben:

„Es ist bekannt geworden, daß eine Bauersfrau ihre gelegentlichen Stadtgänge dazu nutzte, ins Museum zu gehen und vor einem Marienbild eine kurze Andacht zu verrichten. Die Frau hatte, wie sie später erklärte, zu dieser Maria seit ihrer Kindheit gebetet. Damals stand die Skulptur in der Kirche ihres Heimatortes; später kam sie ins Museum. Eine Zeitlang beobachteten die Museumsleute das Tun der Frau ziemlich hilflos; dann entschieden sie sich, Andachten im Museum nicht zuzulassen. Die Frau wurde abgewiesen.“<sup>1048</sup>

Die religiöse Bedeutung hat sich in benannten Fällen wieder aktualisiert; und zwar im Handeln an den Dingen. „Take the crucifix out of the cathedral and you take the cathedral out of the crucifix“<sup>1049</sup>, schreibt der Literaturwissenschaftler Philip Fisher. Bereits mit den gegebenen Beispielen scheint sich diese Aussage als eine mit eingeschränkter Geltung zu erweisen. Auch bei Crispin Paine lässt sich folgender, ähnlich

---

<sup>1045</sup> Prösler, Martin (2000): Museen: Akteure im Globalisierungsprozess. In: Rosmarie Beier-de Haan (Hg.): Geschichtskultur in der zweiten Moderne. Frankfurt am Main: Campus, S. 325–344, Zitat S. 341.

<sup>1046</sup> Siehe Prösler, Martin (2000): Museen: Akteure im Globalisierungsprozess, S. 341.

<sup>1047</sup> Rumpf, Horst (1990): Die Gebärde der Besichtigung. In: Grete Anzengruber: Ab ins Museum. Materialien zur Museumspädagogik. Wien (u. a.): Jugend & Volk (Schulheft, Bd. 58), S. 9–32.

<sup>1048</sup> In der Fassung von Kemp (1987a, S. 185). Weitere Fassungen finden sich bei Brock (1990, S. 52) und Sturm (1991, S. 107).

<sup>1049</sup> Fisher, Philip (1997): Making and effacing art. Modern American art in a culture of museums. 1<sup>st</sup> Harvard University Press pbk. ed. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, S. 19 (zit. n. Paine 2013, S. 14).



gelagerter Beleg finden, der aber ferner in der Lage ist, einen weiteren Aspekt offenzulegen:

„The anthropologist and writer Irna Qureishi [sic!] took a group of elderly Muslim women from Beeston (a very deprived area of Leeds and home of the London 7/7 bombers), who had no experience of participating in heritage activities, no English, and very little formal education, to an Islamic art exhibition at a Sheffield museum. The group clearly viewed the exhibition space as sacred – insisting on performing ablutions before entering, wondering whether they should remove their shoes, keeping their heads covered – as they would in a mosque. With no previous experience of museums, they perhaps saw the mosque as the nearest equivalent space, and therefore behaved in the most appropriate way they knew.“<sup>1050</sup>

An diesen Beispielen wurde folgendes ersichtlich: *Materielle Religion* in ihrer musealisierten Form kann weiterhin als Mediator fungieren. Die emische Interpretation einstiger systemimmanenter Dinge im Rahmen bestimmter religiöser Nomisierungssysteme kann sich im Museum fortsetzen. Im letzten Fall fehlte die Vertrautheit mit der ‚Sonderwelt‘ Museum (westlicher Prägung). Global gesehen weist diese kulturspezifische Ausformungen auf. Im deutschen Raum mystifizierte sie sich, bot das „Kunsterleben als Heilsweg an“, forderte „die Disziplinierung von Körper und Sinne“ und schuf „sich dafür eigene gewaltige Kultbauten“. <sup>1051</sup> Dieser Umstand überdauert vor allem in den Kunstmuseen bis in die Gegenwart. ‚Normbrüche‘ in Bezug auf die musealen Verhaltens-Codices stellen sich nun in Abhängigkeit zu den kulturabhängigen Ausformungen der Museen als kulturelle Institutionen. In manchen Museen Indiens etwa, wie Erfahrungsberichte belegen,<sup>1052</sup> wäre im Kultvollzug, wie ihn die Bäuerin vor der Marienstatue vollzog, wahrscheinlich kein Normbruch gegeben. Kulthandlungen, z. B. im *Indien Museum* in Kalkutta<sup>1053</sup>, sind dort an den musealisierten Kultobjekten weiterhin zu beobachten. Diese sind aber nicht auf die Museen der ‚Dritten Welt‘ beschränkt. Auch in den heutigen Gebieten der ‚Zweiten Welt‘, in denen sich eine religiöse Revitalisierung ausmachen lässt, sind vor musealisierten Ikonen betende orthodoxe Christen nichts

---

<sup>1050</sup> Paine, Crispin (2013): Religious objects in museums, S. 32–33.

<sup>1051</sup> Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, Zitate S. 21.

<sup>1052</sup> So etwa die Erfahrung der evangelischen Theologin Regina von Haller-Beckmann resultierend aus einem einjährigen Indienaufenthalt, die dem Verfasser dieser Arbeit in einem Tischgespräch zuteilwurde.

<sup>1053</sup> Siehe Paine, Crispin (2013): Religious objects in museums, S. 33.

Ungewöhnliches.<sup>1054</sup> Auf die Frage, wie der kontextimmunen Durabilität von Stellenwert und Bedeutsamkeit von Zeugnissen der materiellen Religion im Museum Rechnung zu tragen ist, gibt es global gesehen somit unterschiedliche Antworten. Zusammen bilden sie das Spektrum der Ausdruckseite einer gewissen Unsicherheit, das von institutionellen Reglementierungen durch Verbote und Vorschriften über den Einbezug von Systempflegern mit dem Resultat einer temporären Rekontextualisierung durch Reritualisierung bis hin zu institutionell getragenen, aber diesmal aus einer systemimmanenten Perspektive verfassten Verhaltens- und Zugangsregularien reicht. Nicht immer muss das museale Handeln dem Prinzip von Actio und Reactio folgen. Kultvollzüge an einem christlichen Altar aus dem 12. Jahrhundert, der 39 Reliquien enthält, wurden im *British Museum* (London) mit dessen Exposition im Jahre 2012, wenngleich mit Restriktionen, ausdrücklich erlaubt. Der Kurator hielt hierzu fest:

„We are treating them not as artworks, but as devotional objects, alongside other objects related to liturgy or the power of prayer. If people want to engage with it spiritually, they can. These items are still part of a functioning belief system. We are very sympathetic to this as long as it does not endanger the public and as long as it is personal and not flamboyant.“<sup>1055</sup>

Bezieht man nun ferner die ethischen Rezeptionsprozesse, also z. B. jene von Systemanhängern anderer Konkretionen, vor exponierten religiösen Objekten ‚fremder‘ Provenienz mit ein, so zeugen die Erfahrungsberichte des Religionswissenschaftlers Peter J. Bräunlein davon, dass überholt scheinende exotistische oder evolutionistische Denkfiktionen fröhliche Urstände feiern, wenn Vermittlungsinstanzen Interpretationsleistungen der Besucher abfragen.<sup>1056</sup> Ferner kann es auch zu einem Umdeuten der (einst) religiösen Dinge kommen, wenn das eigene religiöse Weltbild als Bezugspunkt dient. Bräunlein illustriert diesen Sachverhalt an einem muslimischen Heranwachsenden, dem die

---

<sup>1054</sup> Siehe Rein, Annette (2015): Kirchliche Museen als Orte des gesellschaftlichen Diskurses. Interview mit Joachim Valentin, Direktor des „Katholischen Zentrums Haus am Dom“ in Frankfurt am Main. In: *Museum Aktuell* (H. 226), S. 8–12, hier S. 9 und siehe Buggeln, Gretchen Townsend (2012): Museum space and the experience of the sacred. In: *Material Religion. The Journal of Objects, Arts and Belief*, Jg. 8 (H. 1), S. 30–51, hier S. 42.

<sup>1055</sup> Zit. n. Paine, Crispin (2013): Religious objects in museums, S. 60–61.

<sup>1056</sup> Vgl. Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 30–31. Peter J. Bräunlein war zwischen 2000 und 2005 Leiter der Religionskundlichen Sammlung der Universität Marburg und in dieser Funktion auch als Museumsführer tätig.

eigene religiöse Sozialisation vorgab, in einer Shiva-Statue Iblis identifizieren zu müssen. *Materielle Religion in Expositum* fungierte in den skizzierten Fällen somit einerseits als Mediator, andererseits als „Generator des ‚ganz Anderen‘“<sup>1057</sup>. Festzuhalten ist, dass die Konfrontation mit religiös besetzten Ausstellungsthemen und/oder den religiösen Exponaten selbst im hohen Maße dazu geeignet ist, nicht nur Reaktion hervorzurufen, sondern auch Stellungnahmen zu evozieren.<sup>1058</sup> Diese werden von den Besuchern gegenüber den Vermittlungsinstanzen verbalisiert oder in ausgelegten Gästebüchern verschriftet. Offenkundig wird dann, dass ein jeder Besucher sein eigenes Religionskonzept beim Museumsbesuch mit sich bringt. Mit ‚blasphemischen‘, stereotypisierenden und vorurteilsbeladenen, zum Teil hochemotionalen Äußerungen ist dann stets zu rechnen.<sup>1059</sup> Sicherlich sind damit bei Weitem nicht alle Wahrnehmungshaltungen in Konfrontation mit musealisierten Zeugnissen der materiellen Religion benannt. Der religiös emanzipierte Intellektuelle mag in ihnen Belege vormoderner Traditionen und des Irrationalismus erkennen. Der Bildungsbürger erkennt darin *Kunst* und verharrt vor dem Objekt in der Hoffnung auf kontemplative Versenkung.<sup>1060</sup>

Bei all diesen Einteilungen, die nicht mehr als Beispiele aus einer Fülle von Rezeptionsprozessen gesehen werden sollten, bestand eine Verbindung von erkennendem Subjekt und vermeintlich erkanntem Objekt. Nicht allzu selten dürfte sich aber ein anderer Rezeptionsvorgang in der Konfrontation mit Zeugnissen der (‚vergangenen‘) materiellen Religion einstellen, den man mit Rezeption durch Nichtrezeption beschreiben könnte. Dieser Sachverhalt lässt sich prinzipiell auch auf exponierte Zeugnisse der materiellen Kultur übertragen. Der Museumsbesucher ‚rezipiert‘ *passivisch*. Im musealen Raum erhielt die Museale zwar temporär Einbindung in dessen Lebenswelt, zu einem Teil einer Erkenntnisbeziehung ist sie jedoch – trotz perspektivierender und bedeu-

---

<sup>1057</sup> Bräunlein, Peter J. (2008): *Ausstellungen und Museen*, S. 172.

<sup>1058</sup> Peter J. Bräunlein (2016) hält hierzu fest: „[J]enseits des Seminarraums ist Religion eine hochemotionale Angelegenheit, die provoziert und polarisiert. Der Gegenstand Religion hat jegliche Unschuld verloren und ist zweifelsohne zum Gegenpol des Ideals ‚kommunikativer Vernunft‘ (Habermas) geraten. [...] Das geläufige Bild von Religion als ‚Opium des Volkes‘ nimmt sich allzu harmlos aus. Aus den aktuellen Tagesnachrichten ist zu ersehen: Religion wirkt alles andere als sedierend. Nicht Opium, sondern Dynamit wäre das zeitgemäße Bild“ (S. 35).

<sup>1059</sup> Beispiele sind bei Paine (2013, S. 23 und S. 31) zu finden.

<sup>1060</sup> Wie Peter J. Bräunlein (2004b) feststellt, sei stets mit Besuchern im Museum zu rechnen, „die auf der Suche nach dem ‚Heiligen Schauer‘ oder in Erwartung ‚ozeanischer Gefühle‘ Ausstellungs-Räume durchschreiten“ (S. 64).

tungslenkender Inszenierung – nicht geworden. Das Ding bleibt Ding. Die entsprechenden kulturellen wie religiösen Codes zur Entschlüsselung jeglicher kultureller oder religiöser Besetzung der Museale fehlen, die dominierenden Sehgewohnheiten und Wahrnehmungsweisen verwehren sich Formen der Erkenntnis.<sup>1061</sup> Die Museale wird erfahren, aber nicht erkannt. Wer einmal unbegleitete Schulklassen, deren Museumsbesuch sich als Zwangsbesuch gebärt, durch ein Museum spazieren gehen sah, weiß, was gemeint ist.<sup>1062</sup> Wo religiöse Sozialisation schwindet, Traditionsstränge des Verstehens abreißen und sich eine Gesellschaft ethnisch, kulturell und religiös diversifiziert, betrifft dies nicht nur die vermeintlich fremden Dinge, sondern eine Marienstatue oder eine Jesusfigur im selben Maße.<sup>1063</sup> Die Volkskunde und Frömmigkeitsforschung sprechen dann von einem ‚ikonischen Analphabetismus‘, die Praktische Theologie spricht vom ‚garstigen breiten Graben‘ zwischen frühchristlicher Zeit und Gegenwart, den es zu mildern gilt,<sup>1064</sup> und die Kunstgeschichte ruft sich selbst auf, dieses Wandels im wissenschaftlichen Tun eingedenk zu werden<sup>1065</sup>. Die Dinge und deren einstige Bedeutungszusammenhänge unterliegen im musealen Feld dann einer ausgesprochenen Vermittlungsbedürftigkeit.

Schließlich ist auf einen weiteren Sachverhalt an dieser Stelle hinzuweisen. Im Museum ist immer auch mit einem Umstand zu rechnen, der mit dem Begriff *Sakralisierung* umschrieben werden kann. Das Museum schafft Rezeptionssituationen, vor allem wenn

---

<sup>1061</sup> Der Soziologe Pierre Bourdieu (1997) hält hierzu fest: „Die Kluft zwischen dem sozialen Code und dem von dem einzelnen Werke geforderten Code ist aller Wahrscheinlichkeit nach in klassischen Perioden weniger tief als in Perioden des Bruches, jedoch unendlich viel schmäler als in Perioden kontinuierlichen Bruches wie etwa der heutigen“ (S. 319). Bourdieu bezog sich auf die Dinge, die der Funktionslogik des Werkes unterstehen. Sein Befund hält durchaus aber heutzutage auch in Bezug auf das Gros der musealisierten religiösen Dinge Stich, unabhängig davon, welcher Funktionslogik sie in der konkreten Ausstellung unterstehen.

<sup>1062</sup> Diethard Herles (1998) hält in Bezug auf ungeführte Museumsbesuche hierzu fest: „Zur Kenntnis genommen wird dabei hauptsächlich die Anwesenheit der Dinge, weniger deren individuelle Beschaffenheit“ (S. 74).

<sup>1063</sup> Die Erfahrungen der Museumsmitarbeiterin des Bezirksmuseums Dachau, Ursula Katharina Nauderer (2011), belegen dies, wenn sie in Bezug auf musealisierte Zeugnisse der materiellen Religion des Christentums schreibt: „Noch ist bei der derzeitigen Besucherstruktur des Bezirksmuseums [...] kein grundsätzliches Vermittlungsproblem im [sic!] Bezug auf die christlichen Religionen und ihre kulturellen Verflechtungen auszumachen, doch bei den Schulklassen ist dies bereits zu bemerken. Die Funktion beispielsweise eines Rosenkranzes kann unter den jungen Museumsbesuchern nicht mehr als bekannt vorausgesetzt werden und Fragen wie ‚Wer ist die Mutter mit dem Baby auf dem Arm?‘ oder ‚Warum hängt da einer?‘ werden von den Jüngsten unter ihnen immer häufiger gestellt“ (S. 117).

<sup>1064</sup> So etwa Sternberg, Thomas (2008): Kunst als Medium religiöser Bildung. In: Martin Rieger (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung, S. 166–174, hier S. 166.

<sup>1065</sup> So schreibt der Kunsthistoriker Peter B. Steiner (2008): „Wenn der Mann mit dem Balken nicht mehr als kreuztragender Jesus erkannt wird, können wir Kunsthistoriker nicht nur von Farbigkeit und Faltenwurf sprechen“ (S. 199).

es die Exponate in das Referenzsystem *Kunst* stellt, in denen der Museumsbesucher dazu neigt, auch Exponate ohne religiöse Bezüge im Rezeptionsprozess mythisch oder religiös aufzuladen und auf der Handlungsebene jene Verhaltensmuster der Adoration und Devotion zu zeigen, die vielfach mit religiösen Verhaltensmustern in Verbindung gebracht werden. *Materielle Kultur*, die nie einem Religionssystem entstammte, kann dann auch erst im Museum durch religiöse Attribuierungen des Besuchers eine religiöse Bedeutung erlangen, in deren Folge sie dann als Element der Menge *materielle Religion* zu klassifizieren wäre. Auf diese Nähe von Museumsobjekt und *materieller Religion* machte bereits Karl-Heinz Kohl aufmerksam.<sup>1066</sup> Das Museum rückt nun als ein Phänomen in den Mittelpunkt, das sich von Forschungsseiten religiös thematisieren lässt. Die Erträge jener Perspektivierung betonen dann die Nähe von Museumsbauten und Kultstätten,<sup>1067</sup> von *Kunst* und *Religion*,<sup>1068</sup> von ästhetischem und religiösem Erleben, von Museumsobjekt und ‚sakralem‘ Objekt<sup>1069</sup> sowie Museums- und Kirchgänger.<sup>1070</sup>

---

<sup>1066</sup> Siehe Kohl, Karl-Heinz (2005): Sakrale Objekte im Museum. In: Udo Liebelt (Hg.): Vom Geist der Dinge. Das Museum als Forum für Ethik und Religion; Dokumentation der Fachtagung „Vom Geist der Dinge – das Museum als Forum für Ethik und Religion“, veranstaltet vom Bundesverband Museumspädagogik e. V., 28. bis 30. Oktober 2004 in Dresden. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 29–39, insb. 31–33 und Ders. (2003a): Die Macht der Dinge. Geschichte und Theorie sakraler Objekte. München: C. H. Beck (C. H. Beck Kulturwissenschaft), insb. S. 260.

<sup>1067</sup> Zum Namen kommt diese Verhältnissetzung dann beispielsweise wie folgt: „ästhetische Kirche“ (Gilbert 2009), „Museum als Kathedrale des 20. Jahrhunderts“ (Korff 1991, S. 10), „Pseudoheiligtum[ ] der Zivilgesellschaft“ (Kohl 2005, S. 33).

<sup>1068</sup> So schreibt der Theologe Thomas Sternberg (2008) in Bezug auf die Möglichkeiten, religiöse Bildung an Kunst im Museum zu betreiben, etwa: „Im Überschreiten der Kategorien des Pragmatischen, Ökonomischen, Nützlichen öffnen sie [die Kunstwerke; Anm. F. P.] den Horizont des Betrachters und erlauben den meditativen Blick nach Innen und gerade damit über sich hinaus. Auf dieser Ebene liegt die Nähe von Kunst und Religion“ (S. 173). Mit der Frage, ob dieses Überschreiten in der eigenen Empfindsamkeit unbedingte Ermöglichung findet, wäre wieder auf den Diskurs verwiesen, der um die (Un-)Bedingtheit religiöser und ästhetischer Erfahrung in der Unmittelbarkeit kreist.

<sup>1069</sup> So kommt etwa Karl-Heinz Kohl (2005) zu folgendem Befund: „Vergleicht man die traditionellen sakralen Objekte mit den in unseren Museen öffentlich ausgestellten Objekten, dann ergibt sich [...] eine verblüffende Ähnlichkeit“ (S. 31).

<sup>1070</sup> Der Kunsthistoriker Bazon Brock (1977) konzeptualisiert das ‚Museum als Kultplatz‘ wie folgt: „Der Konzeption des Kultplatzes zufolge ist das Museum ein säkularisierter Tempel, in dem die bürgerliche Gesellschaft sich mit ihrem Selbstverständnis konfrontiert. Was einst den Göttern zu danken war, wird hier als selbstverdankt angesehen und angebetet. Im Museum als Kultstätte hat die bürgerliche Gesellschaft sich selbst zum Gegenstand der Reflexion bestimmt, zum Genuß aufbereitet und zur Weihe präpariert. Abgesehen davon, daß auch die Götter und Gott zum Museumsgegenstand herabgekommen sind, läßt sich an Museumsbesuchern beobachten, in welchem Maße sie Verhaltensweisen, die in der Kirche ausgebildet wurden, ins Museum hineintragen: Reduktion der Äußerungsformen von Subjektivität auf ein Minimum geflüsterter Kommunikationsfetzen; Einschränkung der gestischen Äußerungsformen auf Haltungen respektvoller Unterwerfung; Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf den gezeigten Gegenstand in der Erwartung, daß der Kommunikationsfluß sich zugleich beschränkt auf die Richtung Gegenstand — Besucher; Abmessung der rituellen Distanz und ihre strikte Einhaltung; Spekulation auf die Objektivität und Gesetztheit des Gegenstandes, seine Bedingungslosigkeit und Unwiderrufbarkeit“ (S. 227).

### 3. Die religiöse Dimension musealer Geschichtskultur(en)

Erfasst wurde soeben der gesellschaftliche Umgang mit Zeugnissen der materiellen Religion im zentralen Möglichkeitsraum geschichtskultureller Praxis, dem Museum. Ableitend von diesen Beschreibungen lässt sich nun von diesen Dingen her die religiöse Dimension musealer Geschichtskultur(en) aufs Wesentliche konzentriert konturieren. In der Darlegung treten die Rahmenbedingungen hervor, unter denen sich jegliche historische Lehr- und Lern-Prozesse an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum vollziehen und an denen der Konzeptentwurf für das historische Lernen an religiösen Dingen im Museum im Folgeteil dieser Arbeit auszurichten sein wird. Als Strukturierungshilfe in der Darstellung wird dabei nach einer institutionellen, professionellen, medialen und adressatenspezifischen Dimension geschieden.<sup>1071</sup>

#### *Institutionelle Dimension*

Erstens lässt sich auf der institutionellen Ebene global besehen ein unterschiedlicher Umgang mit musealisierten religiösen Dingen feststellen. Während in Museen in Osteuropa und der ‚Dritten Welt‘ Kulthandlungen an musealisierten Zeugnissen der materiellen Religion nicht ungewöhnlich sind und institutionell Akzeptanz finden, standen und stehen die Museen der westlichen Hemisphäre diesen Handlungen weitestgehend ablehnend gegenüber, wenngleich sich zeigte, dass sich im Zeichen von Globalisierung (Migration) und Postkolonialismus (Herkunftsgemeinschaften) mittlerweile auch hier ein Umdenken abzeichnet. Entlang ihres genuinen Aufgabenspektrums (sammeln, bewahren, forschen, ausstellen, vermitteln) lässt sich dieses wie folgt ersehen: Unter Anerkennung ihrer funktional-emotionalen Potentialität, unter Berücksichtigung ihrer einstigen funktional-instrumentellen Einbindung und angesichts ihrer spezifischen Objektitinerarien suchen diese Museen der Eigenheit dieser Dinge nun zunehmend zu entsprechen, indem sie sie als (kulturell) sensible Dinge fassen und die adtrinsischen Informationen einbeziehen, die über den Faktor *Signifikanz* erfasst werden, der museumsbezogen hier das Eindringen der *gegenwärtigen Bedeutsamkeit des De- oder Ex-*

---

<sup>1071</sup> Die Scheidung folgt der systemischen Fassung und Untergliederung der Kategorie *Geschichtskultur* nach Schönemann (2016, S. 41–62, hier S. 58–60). Als dessen Elemente weist er Institutionen (z. B. Museen, Archive, Bibliotheken, Geschichtsunterricht), Professionen (bestimmte Berufsgruppen, wie z. B. Geschichtslehrer, Museumsfachleute, Universitätshistoriker), Medien (z. B. Denkmäler, historische Feste und Feiern, historische Ausstellungen) und Publika (in diesem Sinne die intendierten Adressaten der heterogenen Medien) aus.

*ponats für Individuen und Kollektive* meint. Normative Wirkung entfalten hier die weltweit geltenden Bestimmungen, wie sie den entsprechenden Regelwerken enthalten sind, die vom Internationalen Museumsrat (ICOM) und seiner nationalen Komitees verabschiedet wurden. Insbesondere die *Ethischen Richtlinien für Museen von ICOM* (1986) und der von ICOM Deutschland herausgegebene *Leitfaden zum Umgang mit Sammlungsgut aus kolonialen Kontexten* (2018) sind in diesem Zusammenhang zu nennen, da sie sich nicht nur, aber auch ex- oder implizit auf die „Gegenstände von religiöser Bedeutung“<sup>1072</sup> beziehen.

Der veränderte Umgang zeigt sich nun bereits beim Erwerb von religiösen Dingen, indem die Wahrung der Rechtmäßigkeit bei jeder Eigentumsübernahme besonders betont wird, und aufgrund der Unrechtmäßigkeit einstiger Erwerbsarten (Raub, Diebstahl, Plünderung, Enteignung, sogenannter anonymer Ankauf usw.) im Neuverhandeln bestehender Besitzverhältnisse. Er setzt sich fort in konservatorischen und restauratorischen musealen Akten an Zeugnissen der materiellen Religion. Diese richten sich nun an den systemimmanenten Vorschriften jener Religionssysteme aus, der die religiösen Dinge entstammten. Im Er- und Beforschen der religiösen Dinge zeigt er sich in einer Dokumentation von nun weitaus mehr objektbezogenen Informationen, etwa über Vorbesitzer, die Gebrauchsweisen, in die sie jeweils eingebunden waren, und die Bedeutungen, die dabei mit ihnen verkörpert wurden. Die klassischen Klassifikationssysteme müssen, wie zu zeigen war, dabei als obsolet erachtet werden, da sie mit Ausnahme der SHIC-Klassifikation die Itinerarien der Dinge und deren komplexe und wandelbare Bedeutungsgefüge, in die sie einst eingebettet waren, nicht zu erfassen in der Lage sind. Ein veränderter Umgang setzt sich fort im Hinterfragen von Wissensbeständen, Deutungshorizonten und Theoriegebilden, in die die Museen die musealisierten religiösen Dinge einst einwebten und bis jetzt darin beließen, und bei nicht-westlichen Dingen im Einbezug von Herkunftsgemeinschaften, die sich als Akteure in Aushandlungsprozessen über die Bedeutungen der Dinge, deren Zuordnungen und Zuschreibungen nun auch einbringen und dabei ihre eigenen Traditionen konstruieren. In der Ausstellungspraxis wird dem Faktor *Signifikanz* nun ebenso zunehmend Rech-

---

<sup>1072</sup> ICOM (2010): Ethische Richtlinien für Museen von ICOM, S. 13.

nung getragen, etwa im Auflegen von Restriktion (Ausstellungsaufgaben, Verbote, Verhaltens- und Zugangsregularien), in der dauerhaften Entfernung von religiösen Dingen aus Ausstellungsräumen oder im Brechen mit der (wissenschaftlich postulierten) laizistischen Tradition der Institution Museum westlicher Prägung, wenn Kulthandlungen an den religiösen Dingen nun zugelassen werden. „[I]m Zeichen von Postkolonialismus, Gendertheorie und Ideologiekritik“<sup>1073</sup> veränderten sich zudem nicht nur die Theoriehorizonte, die über die Ausstellung dem Besucher vermittelt werden sollen, sondern auch die Intentionalitäten, die der Vermittlung handlungsleitend sind.

Zweitens zeigte sich, dass der Entwurf der Institution Museum als säkularen Wahrnehmungs- und Handlungsraum mit laizistischer Tradition außer Acht lässt, dass sich es bei den (Kunst-)Museen westlicher Prägung von ihrem Gepräge her oft um Kultbauten einer ‚Kunstreligion‘ handelt, die ihre eigenen Kultbilder zur Weihe bringen und dem Besucher ihr eigenes Kultregularium vorgeben. Profaniert wurden hier nur die (christlichen) Kultbilder alten Schlages (im Sinne Beltings) und allgemein religiöse Dinge anderer religiöser Traditionen mit einhergehender (Re-)Sakralisierung bei einer ‚Nobilitierung‘ zu *Kunst*. Dass es sich bei dieser neuen Religion überspitzt formuliert nur um eine ‚Spielart‘ des Christentums handelte, wie sich nicht nur allgemein an den kunstreligiösen Konzeptualisierungen der damaligen Zeit ersehen lässt,<sup>1074</sup> sondern auf das Museum bezogen auch an den theoretisch-institutionellen Konzeptionen, musealen Verhaltens-Codices, Verhaltensweisen der Besucher und aus der museographischen Programmatik, muss dabei als bedenkenswert gelten.

### *Professionelle Dimension*

In diesem Bereich ließ sich ein Diskursfeld ausmachen, dessen strittige Punkte sich wie folgt benennen lassen:

---

<sup>1073</sup> Collenberg-Plotnikov, Bernadette (2018): Für eine Philosophie des Museums, S. 67.

<sup>1074</sup> Bernd Auerochs (2009) hält in Bezug auf die damaligen kunstreligiösen Konzeptualisierungen fest: „Das Christentum, die traditionelle Hauptreligion des abendländischen Kulturkreises, bestimmt so sehr das Bild, das man von Religion überhaupt hat, daß in der intendierten neuen Religion immer wieder und unverkennbar, auf ritueller Ebene, in der Symbolik, in den Erlösungsvorstellungen, die Züge der alten Religion hervortreten und so manche historische Gestalt von Kunstreligion, bereits in der Frühromantik selbst, aber auch in ihren späteren Manifestationen (etwa bei Richard Wagner oder Stefan George) mit Fug und Recht als eine Art Kopie des Christentums beschrieben werden kann“ (S. 506). Derart vom Christentum amalgamiert, lässt sich folglich von einer genuin neuen Religion nicht sprechen, eher von der Artikulation einer „protestantischen Offenbarungstheologie“ (Bräunlein 2008, S. 162), die theologisch unterbestimmt blieb.



1. Sollen religiöse Dinge, die nicht als Kunst geschaffen wurden, in den Kunstkontext ge- und der Werkslogik unterstellt werden?
2. Sind religiöse Dinge im Museum zu vermitteln oder sind sie gar vermittlungsbedürftig?

Zu 1: Als strittig erweist sich diese Frage bei westlichen Dingen, die den einstigen Gesellschaften ihrer Entstehungszeit nicht als Kunst im neuzeitlichen Wortsinnverständnis galten, etwa christliche Kult- und Ritualobjekte des Mittelalters, und bei nichtwestlichen Dingen, die ebenso nicht als Kunst geschaffen wurden oder Kulturen entstammen, bei denen eine Trennung von Kunst und Kunsthandwerk nie stattfand und ein Verständnis von Kunst als Selbstzweck oder von der Selbstgenügsamkeit des Werkes historisch nicht oder nur bedingt gewachsen ist. Von kunsthistorischer Seite wurde die Lösung nicht im Verzicht einer Thematisierung dieser Dinge als *Kunst* gesehen, sondern in Form einer Kontextualisierung, die das Kunstwerk formal (kompositorisch) und inhaltlich (ikonografisch) mit seinem ursprünglichen Bestimmungs- und Aufstellungsort wieder zusammenbringt und dabei die einstige(n) funktionale(n) Einbettung(en) dieser Dinge offenlegt (geschiedene nach einer religiösen, ästhetischen, politischen und abbildenden Funktion).<sup>1075</sup>

Von (kunst-)ethnologischer Seite wurden unterschiedliche Antworten als Lösungen ausgegeben. Eine Thematisierung der nichtwestlichen Dinge als *Kunst* (im westlichen Verständnis) eine Absage zu erteilen, war eine Lösung, sie zu ‚Hoch‘-Kunst zu nobilitieren und mit westlicher Kunst konkurrieren zu lassen oder die Deutungshoheit jenen Kulturen zu überantworten, denen die religiösen Dinge einst entstammten, waren weitere.

Die willige Übernahme des westlichen Kunstverständnisses seitens nichtwestlicher Herkunftsgemeinschaften, auch zur Durchsetzung von Repatriierungsforderungen, gab in diesem Zusammenhang zu erkennen, dass das Konzept *Kunst* an sich nicht das eigentliche Problem darstellte, sondern es sich daran festmachen ließ, wem die Deutungshoheit über eben jenes Konzept zukam.

---

<sup>1075</sup> Siehe exemplarisch: Penzel, Joachim (2015): Kunstwerk im Kontext (Information für Lehrende). Online verfügbar unter [http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp\\_kwm\\_4\\_kwm\\_kontexttheorie\\_2015.pdf](http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_kwm_4_kwm_kontexttheorie_2015.pdf), zuletzt geprüft am 30.07.2018.

Zu 2: Die Ansicht einer Vermittlungsbedürftigkeit von musealisierten Zeugnissen der materiellen Religion ergab sich zum einen bei Wissenschaftlern, die all jenen formal-ästhetischen und primär ästhetischen Ausstellungspraktiken eine Absage erteilten, die (weiterhin) von ästhetizistisch-kunstphänomenologischen und essentialistisch-religionsphänomenologischen Prämissen geleitet sind und eine Amalgamierung von *Religion*, *Kunst* und *Ästhetik* über die Annahme einer Unbedingtheit religiöser und ästhetischer Erfahrung in der Unmittelbarkeit der exponierten religiösen Dinge anstreben. Diesen Wissenschaftlern, federführend unter ihnen sind Religionswissenschaftler, ging es indes unter dem Postulat des Museums als säkularen Wahrnehmungs- und Handlungsraum darum, diese Dinge zu vermitteln und d. h., sie in kontextualisierende Ausstellungsarrangements einzubetten, die sie etwa in sammlungsgeschichtlicher, historischer, ethnographischer, theoretischer und illustrativer Perspektive erhellen. In das zentrale Bezugssystem der materiellen Religion, ‚die‘ *Religion*, ist dabei nicht als Phänomen sui generis und essentialistisch, sondern nur außersichtlich als kulturelles Subsystem einzuführen, das nun herrschafts- und ideologiekritisch zu durchleuchten ist und auf das Konzepte von Intersektionalität (*race*, *class*, *gender* usw.), Diversität und Hybridität anzulegen sind, die Entitäten etwa als Mythen ‚entlarven‘. Zum anderen wurde eine Vermittlungsbedürftigkeit von den Systempflegern, namentlich praktischen Theologen, selbst ins Spiel gebracht, deren Religionssystemen die Dinge einst entstammten. Deren Veto galt dabei einem ausschließlich außersichtigen Erfassen des Bezugssystems der materiellen Religion, das *Religion* nicht als eigenständige „Bildungs- und Wissensdomäne“<sup>1076</sup> in den Blick kommen lässt und sich beim Religionsvergleich, auch über die religiösen Dinge, in ‚Vergleichgültigungen‘ erschöpft.

### *Mediale Dimension*

Wenn Zeugnisse der materiellen Religion bei ihrer Exposition religionsbezogenen Themen unterstellt werden, zeigte sich, dass religionskulturelle und religionspolitische Problemlagen der Gegenwart dabei weitestgehend unbedacht bleiben, Formen *gegenwärtig gelebter Religion* ebenso nicht im Fokus stehen und es an einer Thematisierung der Institution, die deren kunstreligiöse Prägung offenlegt, bislang fehlt.

---

<sup>1076</sup> Schwillus, Harald (2013c): Religion im Museum zwischen Tourismus und Bildung, S. 21.

Die Inszenierung von musealisierten religiösen Dingen bewegt sich gegenwärtig zwischen den Polen von Ästhetizismus und Kontextualismus und vollzieht sich im Spannungsfeld eines klassischen und eines neuen/kritischen Museumsverständnisses. Der Fortschreibung von Traditionslinien steht der Versuch entgegen, mit diesen zu brechen, wenn Annahmen einer formalistischen Ästhetik, die eine theoriegeleitete Wahrnehmung leugnet, d. h., dem Konstruktcharakter von Ästhetik als Aisthesis widerspricht, und Annahmen einer phänomenologischen Ästhetik, die die Unbedingtheit eines ästhetischen Wahrnehmens, Erfahrens und Genießens in der Unmittelbarkeit proklamiert, kuratorisch entweder über die Ausstellungspraxis fortgeführt oder dekonstruiert werden. In Anbetracht eines museal zunehmend an Einfluss nehmenden kritischen Museumsverständnisses zeigt sich zudem die Ausstellungspraxis von Zeugnissen der materiellen Religion mittlerweile bereits schon über die Grenzen der Museumstypen und -arten hinweg von der Perspektivität kritischer Museologen durchdrungen, deren Ausstellungskonzeptionen der Demokratisierung der Institution dienen sollen und der Dekonstruktion von überkommenen Denkmustern und Weltbildern als Mittel von Ideologie- und Herrschaftskritik zum Zwecke humanistischer und egalitaristischer Zielsetzungen.

### *Adressatenspezifische Dimension*

Vor dem Hintergrund des gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandels, der sich nach Hans-Georg Ziebertz über die gesellschaftlichen Dynamiken der Deinstitutionalisierung, Detraditionalisierung, Pluralisierung, Individualisierung und Homogenisierung<sup>1077</sup> im Zeitalter der Globalisierung beschreiben lässt und seinen Ausdruck nicht nur, aber auch (da für den musealen Kontext von Relevanz) in zunehmend ethnisch, religiös und kulturell diversifizierten westlichen Gesellschaften findet, war ein vielschichtiges Bild vom Umgang des Besuchers mit musealisierten religiösen Dingen zu zeichnen, aus dem sich hier nun allenfalls Tendenzen ableiten lassen. Während die religiösen Exponate, ungeachtet ihrer funktionalen Logik (Exemplar, Zeuge, Werk), die die Ausstel-

---

<sup>1077</sup> Vgl. Ziebertz, Hans-Georg (2010): Gesellschaftliche und jugendsoziologische Herausforderungen für die Religionsdidaktik. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Ders (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausg., vollst. überarb. 6. Aufl. der 1. Aufl. München: Kösel, S. 76–105, hier S. 81–82.

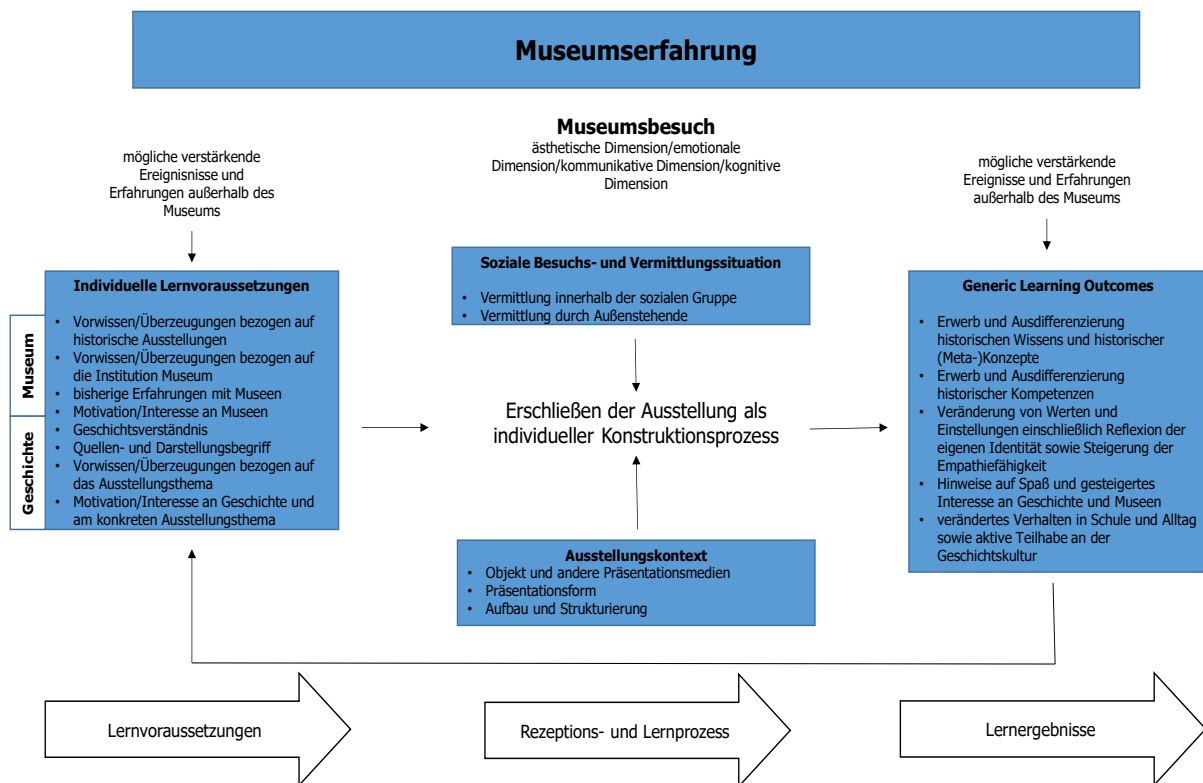
lungsmacher ihnen zuwiesen, für die einen weiterhin als Mediatoren fungierten, verblieben sie den anderen, die den weit größeren Teil unter den Besuchern darstellen, als Ding. Als Mediatoren unterstanden sie weiterhin der emischen Interpretation im Rahmen bestimmter religiöser Nomisierungssysteme. Die Durabilität ihrer religiösen Bedeutung währte kontextimmun fort.<sup>1078</sup> Als Dinge wurden sie hingegen erfahren, aber nicht erkannt. Einerseits fehlt es hier an den entsprechenden Schlüsseln zur Decodierung der kulturellen wie religiösen Codes, die die religiösen Dinge enthalten, andererseits stehen zeitgenössische Sehgewohnheiten und Wahrnehmungsweisen und nicht zuletzt ein veränderter Geschmack Erkenntnisprozessen entgegen. Daraus resultiert ein ausgesprochener Vermittlungs- wie Kontextualisierungsbedarf, der den religiös-ikonischen und gewissermaßen kulturellen Analphabetismus der Besucher abzufangen sucht, insofern den musealen Professionen an einem Heranführen an die genuine Funktions- und Bedeutungsgefüge gelegen ist, in die die religiösen Dinge einst Einbettung erfuhren. Wird dieser gestillt, zeigte sich in entsprechenden Vermittlungssituationen, dass die Besucher ihr je eigenes Religionskonzept mitbrachten, sich Klischees, Stereotype bis hin zu Feindbildern in ihren Aussagen zuweilen verbalisierten und exotistische und evolutionistische Denkfiguren fröhliche Urständ feierten.

---

<sup>1078</sup> Angesichts eines zunehmenden migrationsbedingten Nichtvertrautseins mit der ‚Sonderwelt‘ Museum westlicher Prägung ist hier mit einer quantitativen Steigerung zu rechnen.

## VII. Ein Konzept für das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum

Dieser Teil der Arbeit verschreibt sich der Aufgabe, Antwort auf die Leitfragen zu geben, wie sich im Museum historische Lehr- und Lern-Prozesse an, vor und mit religiösen Dingen gestalten lassen und welches Lernpotential diesen als Lernmedien gefasst dabei innewohnt. Er tut dies in Form der Entwicklung eines Konzepts für das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum. Wies die Geschichtsdidaktik die ‚Sonderwelt‘ Museum als „Lernort mit intentionalen Ambitionen“<sup>1079</sup> aus, versuchte also aus dem ausgemachten Potential für intentionale Bildungsbemühungen zu schöpfen, dann offenbarte sich bislang generell ein Mangel, der im Fehlen eines Modells für das museale historische Lernen bestand.



Darstellung 5: Ein domänenspezifisches Modell des musealen Lernens. Aus: Kohler, Christian (2016): *Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum*, S. 70 (leicht abgewandelt).

<sup>1079</sup> Hasberg, Wolfgang (2009): Vermittlung geschichtsdidaktischer Kompetenzen in historischen Ausstellungen. In: Susanne Popp (Hg.): *Historische Kompetenzen und Museen*. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25), S. 211–236, Zitat S. 213.

Mittlerweile liegt dank Christian Kohler ein solches domänenspezifisches Modell vor (siehe Darstellung 5).<sup>1080</sup> An den darin ausgewiesenen Konstituenten wird das Konzept für das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion zu orientieren und über diese zu entfalten sein.

Wendet man sich dem Modell nun im Einzelnen zu, dann wird darin das historische Lernen im Museum als ein, „die museale Inszenierung erschließende[n], kontextgebundene[n] Konstruktionsprozess [gefasst; Anm. F. P.] [...], der im Rahmen der musealen Erfahrung verschiedene Dimensionen umfasst und damit verbunden zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen kann“<sup>1081</sup>.

Die museale Erfahrung meint hier im Kern den Museumsbesuch, aber auch dessen Vor- und Nachbereitung. Der Konstruktions- als Rezeptions- und Lernprozess zeigt sich durch drei Kontexte beeinflusst und von einer ästhetischen, emotionalen, kognitiven und kommunikativen Dimension bestimmt. Kontextuell einflussnehmend sind erstens die „individuellen, inhalts- und medien- bzw. institutionenspezifischen Lernvoraussetzungen, zweitens [...] [der] Ausstellungskontext, der durch spezifische Präsentationsformen Geschichte speichert, codiert und abrufbar hält, sowie drittens [...] die soziale Besuchs- und Vermittlungssituation.“<sup>1082</sup> Der ‚anders konditionierte‘ Lernort Museum lässt schließlich Lernergebnisse ausweisen, die sich nicht im historischen Wissenszuwachs und im Erwerb und in der Ausdifferenzierung fach- wie domänenspezifischer Kompetenzen erschöpfen. Kohler fasst diese Vielschichtigkeit von Lernerträgen im Modell unter dem Begriff *Generic Learning Outcomes*. Die von Kohler ausgegebenen Kontexte und Dimensionen stellen somit die zentralen Konstituenten des historischen Lernens im Museum dar. Die Konzepterstellung für das historische Lernen an *materieller Religion* im Museum ist im Folgenden an diesen Konstituenten zu orientieren und über diese zu entfalten.

---

<sup>1080</sup> Siehe Kohler, Christian (2016): Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum, insb. S. 42–70.

<sup>1081</sup> Kohler, Christian (2016): Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum, S. 69.

<sup>1082</sup> Kohler, Christian (2016): Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum, S. 69.

Erstens ist auf die individuellen, inhalts- und institutionenspezifischen Lernvoraussetzungen hinsichtlich des für diese Arbeit relevanten Gegenstandsbereichs *materielle Religion* einzugehen.

Zweitens gilt es sich dem Rezeptions- und Lernprozess zuzuwenden. Im spezifizierten Fall dieser Arbeit geschieht dies unter folgenden Gesichtspunkten: Zunächst ist das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum über die Dimensionen zu erfassen, in denen es sich entfaltet. Die ästhetische, emotionale, kommunikative und kognitive Dimension sind dabei auf die Inhalte zu beziehen, die von geschichtsdidaktischer Seite unter dem Dachbegriff der religiösen Dimension subsumiert werden. Im Zentrum der Überlegungen wird dabei die Frage zu verhandeln sein, wie sich die Geschichtsdidaktik zu den zentralen Bezugsgrößen *Religion* und *Religiosität* im Zuge des historischen Lernens an musealisierten religiösen Dingen zu verhalten hat. Es schließt sich die Analyse des Ausstellungskontexts an. In Bezug auf religiöse Exponate ist die Geschichtsdidaktik als Ausstellungsmacher noch nicht in Erscheinung getreten. Es sind andere Professionen, die hier ihre Theoriehorizonte nach außen vermitteln, Kontinuitäten stabilisieren oder Veränderungen im Museumswesen erzeugen und so dem historischen Lernen die Bedingungen vorgeben, unter denen es sich vollzieht. Diese gilt es ausstellungsseitig zu konturieren und im Anschluss auf ihre Passung zu den „Absichtlichkeit[en] [geschichts]didaktischen Handelns“<sup>1083</sup> hin zu befragen. Im Anschluss sind die zentralen Präsentationsmedien der Ausstellung, hier die exponierten Objekte der materiellen Religion, als Lernmedien in den Blick zu nehmen. Lerntheoretische und -methodische Festlegungen bilden den Anfang. Im Anschluss ist ihr Bildungswert für historische Lehr- und Lern-Prozesse herauszuarbeiten. Als „Quelle[ ] von etwas, als Dokument[ ] für etwas“<sup>1084</sup> verstanden, bemisst sich dieser an ihrer historischen Aussagekraft. Durch folgendes Vorgehen ist diese systematisch herauszuarbeiten: Erstens sind Zugriffe auf Zeugnisse der materiellen Religion für das historische Lernen zu entwickeln, die zweitens an Beispielen zu exemplifizieren sein werden. Die historische Aussagekraft tritt dabei in Form der Gegenstandsbereiche *Raum, Zeit* und *Zugänge* zutage, wie sie der bayerische LehrplanPLUS ausweist.<sup>1085</sup> Danach sind

---

<sup>1083</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik, S. 114.

<sup>1084</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 128.

<sup>1085</sup> Siehe Fußnote 388 in dieser Arbeit.

die Lernmedien auf der Metaebene der Wahrnehmung hinsichtlich der Frage zu analysieren, wie der Grad der religiösen Sozialisation der Lernenden ihren Wahrnehmungsvollzug von exponierten religiösen Dingen potentiell beeinflusst. Schließlich sind methodische Hinweise zu geben. Die soziale Besuchs- und Vermittlungssituation ist in den anderen Bereichen und Dimensionen abzuhandeln.

Drittens werden die Lernergebnisse hinsichtlich eines Teillernergebnisses zu bestimmen sein. An dieser Stelle ist das Potential der materiellen Religion für intentionalplanvolle Bildungsbemühungen herauszustellen, indem die Gegenstandsbereiche, wie sie anhand von ausgewählten Objektbeispielen eröffnet werden, auf ihre Eignung für den domänenspezifischen Kompetenzerwerb befragt werden.

In die ausgewiesenen Konstituenten (Kontexte und Dimensionen) des Modells ist nun gegenstandsbezogen beginnend mit dem Kontext *Lernvoraussetzungen* einzuführen.

## **1. Lernvoraussetzungen**

Wird die in dieser Arbeit relevante Dingkategorie *materielle Religion* zum Lernmedium erhoben, dann lassen sich zunächst dieselben subjektbezogenen Schwierigkeiten aufzeigen, die Fachvertreter beim sach- und bildquellengestützten historischen Lernen im Allgemeinen herausstellen. Von Borries zufolge liegen diese im Bereich „[s]elbstverständliche[r] Angewiesenheit auf Kontextwissen[, ] [v]ermutliche[r] Grenzen beim Verstehen von Abstraktionen und sekundären Systemen[, ] [n]ötige[r] Kenntnis ‚ikonografischer‘ Gepflogenheiten und Analyse zeitgenössischer Sehgewohnheiten [sowie] [b]leibende[r] Abhängigkeit von der kommunikativen Versprachlichung“<sup>1086</sup>. Angesprochen sind damit nicht nur, aber auch die fehlenden Deutungsmuster, die nötig wären, um die intrinsischen Objektinformationen zu entschlüsseln.<sup>1087</sup> In Bezug auf Zeugnisse der christlichen materiellen Religion hält von Borries fest: „In der ikonografischen Dimension darf nichts (mehr) vorausgesetzt werden, weder Christentum noch Antike.

---

<sup>1086</sup> Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, S. 383.

<sup>1087</sup> Gemeint sind damit auch jene intrinsischen Informationen, die das religiöse Ding in einer zeichentragenden Weise, also symbolisch, indexalisch oder ikonisch, bereitstellt.



Wie soll man die theologischen Besonderheiten von Meister Bertrams Petrialtar klären, wenn schon die ‚normale‘ Schöpfungsgeschichte völlig unbekannt ist.“<sup>1088</sup>

Dieser Befund hat die geschichtskulturelle Analyse dieser Arbeit bestätigen können. An entsprechenden Schlüsseln zur Dechiffrierung der kulturellen wie religiösen Codes, die die religiösen Dinge enthalten, fehlt es breiten Teilen der Museumsbesucher. Nimmt das historische Lernen das Exponat nun selbst als Quelle ernst, fordert der zu attestierende religionskundliche und religiös-ikonische ‚Alphabetismus‘ der Lernenden folgerichtig derart gelagerte ‚Alphabetisierungen‘ als Zielvorstellungen des historischen Lernens an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum ein.<sup>1089</sup> Diese Notwendigkeit ergibt sich natürlich auch bei religiösen Exponaten nichtchristlicher Provenienz. Gewiss wird es hierbei nicht um eine ‚Alphabetisierung‘ im Glauben gehen,<sup>1090</sup> ebenso wird eine Religionskunde,<sup>1091</sup> die die religiöse Dimension in ihren spezifischen Kontexten historisch bedenkt, dem Primat der Elementarisierung folgend, schnell ihre Begrenzung finden. Als hilfreich können sich in diesem Zusammenhang die Erträge des EU-Projekts IERS (*Intercultural Education through Religious Studies*) erweisen.<sup>1092</sup> Für die religionskundliche und religiös-ikonische Alphabetisierung kann hierbei dankbar auf den zweiten Themenblock zurückgegriffen werden. Dieser führt in einzelne Konkretionen religionskundlich wie -geschichtlich ein. Module stehen hierbei zum Christentum, Islam, Judentum, Buddhismus, Daoismus und Hinduismus bereit. Herauszustellen – hierin liegt ihre Brauchbarkeit auch für das historische Lernen begründet – ist die streng religionswissenschaftliche, also objektive, nichtkonfessionelle und kritische, Perspektive, in der diese Module verfasst worden sind.

---

<sup>1088</sup> Borries, Bodo von (2003): *Historisches Lernen im Kunstmuseum?*, S. 136. Ob ein Herausarbeiten der theologischen (!) Besonderheiten überhaupt das Ziel des historischen Lernens sein soll und kann, ist weiter unten Gegenstand der Erörterung (siehe Teil VII, Kap. 2.1.4 *Kognitive Dimension*, Unterabschnitte *phänomenologischer* und *substantieller Religionsbegriff*).

<sup>1089</sup> Eine solche Notwendigkeit ergibt sich ja bereits aus den an Panofsky orientierten gängigen Verfahren zur Bildinterpretation für den Geschichtsunterricht, die auch grundgelegt werden bei Vorschlägen zur Analyse und Interpretation von Sachquellen (so etwa Heese 2007, S. 82–93). Entsprechende Forderungen lassen sich etwa bei Heese (2014) in Bezug auf Sachquellen („ikonische Alphabetisierung“ (S. 14)) und bei von Borries (2014) in Bezug auf Bildquellen („Bild-Alphabetisierung“ (S. 250)) finden.

<sup>1090</sup> Hasberg (2002a) bringt es bei seinen Konturierungen einer Didaktik des Mittelalters prägnant zum Ausdruck, wenn er schreibt: „Das heißt nicht, Heilsgeschichte in den Geschichtsunterricht zu tragen, sondern das christlich-kirchliche Gepräge des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens transparent zu machen“ (S. 250).

<sup>1091</sup> Inwiefern und inwieweit das historische Lernen an *materieller Religion* zum Zwecke des historischen Erkenntnisgewinns sich religionskundlich vermittelnd und erarbeitend zu geben hat, ist Gegenstand der Erörterung in Teil VII, Kap. 2.1.4 *Kognitive Dimension*, Unterabschnitt *phänomenologischer Religionsbegriff*.

<sup>1092</sup> Siehe Teil II, Kap. 2.1.

Solche Zielvorstellungen setzen natürlich unhinterfragt die Bereitschaft und das Vermögen der Geschichtslehrer voraus, eine solche ‚Alphabetisierung‘, wenn sie denn von anderen (musealen) Vermittlungsinstanzen/Professionen nicht geleistet wird, im Rahmen der musealen Erfahrung (Museumsbesuch einschließlich seiner Vor- und Nachbereitung) selbst zu leisten. Dass bereits mit der Bereitschaft seitens der Geschichtslehrer so uneingeschränkt nicht zu rechnen ist, stellte Ulrich Baumgärtner in seinen Reflexionen aus der Schulpraxis über die religiöse Dimension des historischen Lernens heraus.<sup>1093</sup> Dessen Befunde werden auch durch die empirischen Studien seitens von Borries belegt, auf die bereits weiter oben eingegangen wurde.<sup>1094</sup> Geschichtslehrer wurden dabei unter anderem auch nach wünschenswerten Themenschwerpunkten für den Geschichtsunterricht befragt. Religions- und Kirchengeschichte rangierte bei den Antworten auf dem letzten Platz (M= -0.29).<sup>1095</sup> Von Borries wertete diesen Themenkomplex daraufhin als einen mit der ausdrücklichen „Tendenz zur Belanglosigkeit“ und attestierte den Lehrern, zumindest für ihre Geschichtsbetrachtungen, ein Leben in einer ausdrücklich „nachreligiösen Welt“.<sup>1096</sup> Vielleicht ist Pessimismus aber hier fehl am Platz. Kirchen- und Religionsgeschichte stellen *einen* Zugang<sup>1097</sup> neben anderen dar, der bei einer Arbeit mit religiösen Dingen gewählt werden kann. Die Wahl geschieht hierbei nicht um ihrer selbst willen, sondern in erster Linie, um kultur- und sozialgeschichtliche Aspekte freizulegen. Mentalitäts- und Alltagsgeschichte sind es dann, die, wie weiter unten zu zeigen sein wird, in der Arbeit mit musealisierten religiösen Dingen nicht nur, aber auch erschlossen werden können. Das ist genau jener Themenschwerpunkt, den die Geschichtslehrer mit Abstand am liebsten behandelt sehen würden (M= +0,94). Beim historischen Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum werden schließlich die Museumsvorstellungen und -einstellungen der Lernenden den

---

<sup>1093</sup> Siehe Baumgärtner, Ulrich (2000): „Ich mache doch keinen Religionsunterricht!“. Reflexionen aus der Schulpraxis über die religiöse Dimension historischen Lernens. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 433–444. Von Borries (2006) bringt das um Vermögen und Bereitschaft kreisende Dilemma folgendermaßen auf den Punkt: „Seit der Radikal-Säkularisierung ab 1945/68 wird der ursprüngliche religiöse Sinn nicht einmal von Gebildeten mehr verstanden, geschweige denn geteilt“ (S. 93).

<sup>1094</sup> Siehe Teil II, Kap. 2.1.

<sup>1095</sup> Siehe Borries, Bodo von; Weidemann, Sigrid (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 286. Als Frageform wählt von Borries (1995, S. 22) überwiegend eine Einschätzung auf fünfstufigen *Likert*-Skalen mit einem Wertungsspektrum von +2.0 für volle Zustimmung und -2.0 für volle Ablehnung. Die Angaben in Klammern geben den jeweiligen Mittelwert an.

<sup>1096</sup> Borries, Bodo von; Weidemann, Sigrid (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, alle Zitate S. 286.

<sup>1097</sup> Im Sinne des bayerischen LehrplanPLUS verstanden.

Rezeptions- und Lernprozess potentiell beeinflussen. Auch diese sind dem Kontext *Lernvoraussetzungen* zuzurechnen. Es ist der Grad der Vertrautheit mit der ‚Sonderwelt‘ Museum (westlicher Prägung (!)), der sich hierbei bereits einflussnehmend zeigen kann.<sup>1098</sup>

Ein Wissen darüber, dass bei Museen westlicher Prägung die religiösen Dinge im Zuge der Musealisierung freigesetzt, sie der systemimmanenten Handlungs- und Bedeutungsebene entzogen, sie ihrer Evidenz an religiöser Bedeutung beraubt, sie einem (in der Regel) vom prä-musealen Itinerar zu scheidenden Referenzrahmen in Expositum unterstellt wurden, ist im Rahmen der musealen Erfahrung dann gegebenenfalls erst zu vermitteln.

## **2. Rezeptions- und Lernprozess**

In diesem Kapitel ist der Rezeptions- und Lernprozess an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum unter dimensional, ausstellungsseitigen, lernmedialen, wahrnehmungsbezogenen und methodischen Gesichtspunkten zu erhellen.<sup>1099</sup>

### **2.1 Dimensionen historischen Lernens im Museum unter religiös dimensionierter Betrachtung**

Das Historische Lernen im Museum zeigt sich nach Kohler durch eine ästhetische, emotionale, kommunikative und kognitive Dimension bestimmt.<sup>1100</sup> Obwohl diese im Lernprozess miteinander „vielfach verschränkt und unentrinnbar verwoben“<sup>1101</sup> sind, ist an dieser Stelle der Versuch zu unternehmen, sie gesondert dem Dachbegriff der religiösen Dimension zu unterstellen und dahingehend zu entfalten.

---

<sup>1098</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.9. Diese Unvertrautheit lässt sich nicht nur bei kulturfremden und bildungsfernen Migranten feststellen, denen ein entsprechendes Wissens- und Sozialisationsdefizit zu attestieren ist. Das greift zu kurz. Generell scheint es vielen Lernenden (mit und ohne Migrationshintergrund) nicht klar und nicht bewusst zu sein, was den Prozess der Musealisierung ausmacht. Wie Kohler (2016) in seiner empirischen Studie zum historischen Lernen im Museum feststellen konnte, ist es „besonders [...] de[r] Prozess der Musealisierung, über den sich die Schüler bisher – so scheint es – wenig Gedanken gemacht haben“ (S. 190). „Der Prozess der Musealisierung [sei] ihnen nicht wirklich klar“ (S. 228). Ob musealisierte Zeugnisse der materiellen Religion die Objekte erster Wahl sind, um an den Prozess heranzuführen und die Zustände, die er hervorbringt, hat aufgrund der Nähe von Museumsbauten und sakralen Bauten, Museumsdingen und sakralen Dingen und Habitus des Museumsbesuchers und Kirchgängers als fraglich zu gelten.

<sup>1099</sup> Zum Vorgehen im Einzelnen siehe Teil VII, Punkt 2, S. 299–300.

<sup>1100</sup> Kohler übernimmt hier die Dimensionen, die bereits Manfred Tremml (1998, S. 190–212, insb. S. 208–212) auswies.

<sup>1101</sup> Tremml, Manfred (1998): *Ausgestellte Geschichte*, insb. 208–212, Zitat S. 208.

### 2.1.1 Ästhetische Dimension

Nimmt man sich zuerst der ästhetischen Dimension an, dann identifizieren Geschichtsdidaktiker eine solche in den Exponaten<sup>1102</sup>, in der Ausstellung<sup>1103</sup> und im Museum<sup>1104</sup>, im Modus der Aneignung<sup>1105</sup>, als konstitutives Moment historischen Lernens überhaupt<sup>1106</sup> und von dessen Gegenstand<sup>1107</sup> her. Mit ihrer Lokalisation ist die ästhetische Dimension aber noch nicht inhaltlich beschrieben. Innerhalb der Geschichtskultur wäre sie mit Rösen auf der anthropologischen Ebene im Bereich des Fühlens, also im Bereich der Affekte und Emotionen, anzusiedeln.<sup>1108</sup> Als Affektstimulus fungieren bei ihm die „Repräsentationen der Vergangenheit“<sup>1109</sup> in ihren unterschiedlichen Medien. Rösen

---

<sup>1102</sup> Treml (1998, S. 201; unter Rekurs auf Hochreiter 1994, S. 214–16) weist den Exponaten neben ihren Wert als Quelle, einen Ausstellungswert zu, der sich wiederum aus dem ästhetischen Wert, dem Symbolwert und dem Dokumentationswert zusammensetzt. Im ästhetischen Wert konzentrieren sich Treml (1998) zufolge „sinnlich-konkrete Anschauung und Ästhetik“ (S. 201), wohingegen der Symbolwert aus der Authentizität und Faszination des Objekts resultiert. Mit dem Dokumentationswert wäre der Informationsgehalt und die didaktische Qualität des Objekts umschrieben.

<sup>1103</sup> Als eine der fünf Dimensionen der Geschichtskultur, wie sie Rösen (2013) benennt, ist sie jenen Ausstellungen enthalten, die als geschichtskulturelle Objektivationen gefasst werden können. Mit ästhetischer Dimension wäre bei diesen „Repräsentationen der Vergangenheit“ (S. 236) deren Fähigkeit gemeint, „Geist und Gemüt ihrer Adressaten wirkungsvoll ansprechen zu können, so dass sie über ihre Form die Darstellungen in sich aufnehmen und in den Orientierungsrahmen der Lebenspraxis hinein verarbeiten können“ (S. 236).

<sup>1104</sup> Heese (2007) hält in Bezug auf das Museum fest: „Das Museum selbst ‚vermittelt sich prinzipiell ästhetisch und gegenständlich, über Wahrnehmung und Objekte‘. [...] Dort sind historische, naturwissenschaftliche, kulturelle Inhalte ästhetisch und gegenständlich präsentiert, was ästhetisches und gegenständliches Lernen bedingt“ (S. 20).

<sup>1105</sup> Es handelt sich hierbei um die „Angelegenheit der Wahrnehmung von Repräsentationen der Vergangenheit (in unterschiedlichen Medien)“ (Rösen 2013, S. 236) seitens der Rezipienten.

<sup>1106</sup> Für Rösen (1997a) ist das historische Lernen durch kognitive, „emotionale, ästhetische, normative und Interessensgesichtspunkte“ (S. 263) bestimmt. Unter dem ästhetischen Gesichtspunkt wäre als Zielvorstellung des historischen Lernens dann auch eine ästhetische Kompetenz auszugeben. Rösen (1997) versteht darunter die Fähigkeit und Bereitschaft, die „Qualität und Eigenart der Vergangenheit in ihrer Besonderheit und Unterschiedlichkeit von gegenwärtigen Lebensverhältnissen wahrzunehmen“ (S. 263). Von Borries (2014) hält hierzu fest: „Geschichtslernen stellt – das sagt uns unsere Erfahrung – durchaus einen *nicht-nur-kognitiven* Prozess dar. Emotionen, Ästhetik, Moral, Politik, Imagination, Triebdynamik usw. haben ihren Anteil an Auslösung, Verlauf und Ergebnis; sie treiben also nicht nur Lernen (oder Lernverweigerung) an, sondern ändern sich auch durch Umgang mit Geschichte. Das ist trivial und wird von niemandem bestritten. Es wird aber meist auch überhaupt nicht ernst genommen, nicht nur in der Unterrichtspraxis (mit ihrer häufigen Stillstellung von Ästhetik und Emotion), sondern auch in der Theoriebildung, Normsetzung und empirischer Erforschung im Rahmen akademischer Geschichtsdidaktik“ (S. 16; Hervorh. im Orig.).

<sup>1107</sup> Unter Anerkennung der „unhintergehbare[n] Ästhetik und Emotionalität der Historie“ (von Borries 2014, S. 17) meint dies einerseits die „emotional aufgeladene[ ] wie ästhetisch gestaltete[ ] Historie“ (von Borries 2014, S. 491) wie andererseits der Emotionen auslösende und ästhetisch bewegende Charakter von Historiografie (Geschichtsnarrationen) auf Rezipierende (vgl. von Borries 2014, S. 491). Mit der Neukonstitution der Geschichtsdidaktik ging ein weitgehendes Ausblenden dieser Einsichten einher. Von Borries (2014) hält hierzu fest: „Merkwürdigerweise hat gerade die (ideologie-)kritische und (selbst-)reflexive Wendung der deutschen Geschichtsdidaktik seit 1972 diese Bereiche weitgehend unsichtbar gemacht bzw. der Analyse wie der Instrumentalisierung entzogen“ (S. 491).

<sup>1108</sup> Vgl. Rösen, Jörn (2013): Historik, S. 236.

<sup>1109</sup> Rösen, Jörn (2013): Historik, S. 236.

bleibt hierbei auf die Darstellungen als „praktisch wirksame Artikulation[en] des Geschichtsbewußtseins“<sup>1110</sup> beschränkt. Konsequenterweise präzisiert er sie in der Folge als „Repräsentation[en] historischen Wissens oder historischer Erkenntnis“<sup>1111</sup>. Im Kontext der musealen Erfahrung greift dies zu kurz. Als Affektstimulus dienen dann nur die als Darstellungen zu fassenden historischen Ausstellungen. Übergangen sind damit deren zentrale Präsentationsmedien: die als Exemplare, Zeugen/Quellen oder Werke fungierenden Exponate. Diese können neben Raum, Szenografie und Thema affektiv wirksam sein. Wenn immer Dinge, als Quellen und/oder Darstellungen gefasst, dies sind, in Form von Emotionen, die die Affekte hervorrufen, dann gestehen Geschichtsdidaktiker ihnen eine ästhetische Qualität zu, deren Güte von Borries durch die Abstrakta „des Schönen/Angenehmen/Guten/Wahren“, aber auch „des Schrecklichen, des Erschütternden, des Absurden, der Grausamkeit, der Sensation, des Bösen“ bestimmt sieht.<sup>1112</sup>

Eine solche rezeptionsästhetische Bestimmung fordert angesichts des Gegenstandsreichs dieser Arbeit und die um seine museale Vermittlung kreisenden Kontroversen eine Standpunktbestimmung der Geschichtsdidaktik ein, die sich an der Frage ausrichtet, ob sie einerseits Annahmen einer formalistischen Ästhetik teilt, die eine theoriegeleitete Wahrnehmung leugnet, d. h., den Konstruktcharakter von Ästhetik als Aisthesis nicht zugibt, und andererseits einer phänomenologischen Ästhetik, die die Unbedingtheit eines ästhetischen Wahrnehmens, Erfahrens und Genießens in der Unmittelbarkeit proklamiert? Klare Antworten lassen sich so einfach nicht finden. Unreflektiert bringen ihre Fachvertreter die Begriffe *ästhetische Wahrnehmung* und *ästhetische Erfahrung* zuhauf ein, wenn sie ihre Reflexionen zum historischen Lernen im Museum kundtun.

Die Fähigkeit zum Genuss gibt von Borries sogar als Zielvorstellungen eines ‚ästhetischen Umgangs‘ aus,<sup>1113</sup> was ein Verfügen über die Teilprozesse der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung ja dann wieder voraussetzt. Ein Blick auf die Zielvorstellungen des quellen- und darstellungsgestützten historischen Lernens im Allgemeinen und des historischen Lernens im Museum im Besonderen lassen mit einiger Sicherheit

---

<sup>1110</sup> Rösen, Jörn (1994): Was ist Geschichtskultur?, S. 5.

<sup>1111</sup> Rösen, Jörn (2013): Historik, S. 236.

<sup>1112</sup> Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, beide Zitate S. 490. Mit einer solchen Bestimmung hat sich die Geschichtsdidaktik bewusst oder unbewusst in die Nähe der Rezeptionsästhetik gestellt.

<sup>1113</sup> Siehe Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, S. 491.

den Befund zu, dass die Fachvertreter jedoch von einer habitualisierten Bereitschaft und nicht von einer dispositional begründeten Voraussetzungslosigkeit ausgehen, die nötig ist, um „Ästhetizität [...] genießen“<sup>1114</sup> zu können.<sup>1115</sup> Dass das historische Lernen bei der Habitualisierung seinen Anteil einzubringen hat, stellen sie dann verschiedentlich ebenso heraus.<sup>1116</sup>

### **2.1.2 Emotionale Dimension**

Nimmt man sich nun der emotionalen Dimension an, dann verweist diese wiederum auf die soeben erschlossene ästhetische Dimension. Die Rede war dort von einer die Affekte stimulierenden Ästhetik der Quellen und einer Ästhetizität der Darstellungen. Affektiv wirksam sind aber nicht nur diese selbst, sondern zuweilen ist es auch das, was an und vor ihnen erschlossen werden kann. In Bezug auf den für diese Arbeit relevanten Gegenstandsbereich kann sich dabei insbesondere das stets mit zu erschließende Thema ‚Religion‘ als herausfordernd zeigen, wie in der geschichtskulturellen Analyse dieser Arbeit zutage trat. Unumwunden hat dieses als emotional intensiver Lerninhalt zu gelten.<sup>1117</sup>

Da Religionen mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen dieser Zeit in vielerlei Hinsicht in Beziehung stehen, bilden sie auch einen Kristallisationspunkt für zentrale gruppenbezogene Stereotype, Vorurteile und Feindbilder in den europäischen Gesellschaften, hier nicht zuletzt auch in den Schulen. In religionsthematisierenden sozialen Besuchs- und Vermittlungssituationen im Museum kann sich dies spiegeln.<sup>1118</sup>

Legt man nun die mit dem Thema verbundenen „didaktischen Intentionalitäten“<sup>1119</sup> offen, dann müsste es bei einer derart hochemotionalen Angelegenheit auch um eine

---

<sup>1114</sup> Borries, Bodo von (2009): Lernende in Historischen Museen und Ausstellungen, S. 103.

<sup>1115</sup> Auf die entsprechenden Passagen in den Kapiteln zum bild- und sach[quellen]gestützten historischen Lernen sei an dieser Stelle verwiesen (siehe Teil II, Kap. 3).

<sup>1116</sup> Exemplarisch sind die Aussagen zweier Fachvertreter wiederzugeben. Von Borries (2014) geht es bei intentionalen Bildungsbemühung, die Ästhetik und Emotionalität in ihrer Interdependenz als konstitutive Momente historischen Lernens bedenken, „um eine höhere Form der – auch ästhetischen, auch emotionalen – ‚Alphabetisierung‘, die für sprachliche wie für bildliche Materialien, für Quellen wie für Darstellungen, für Kulturlandschaften wie für Objektgruppen, für Ausstellungen wie für Archive, für Gedenkstätten wie für Denkmäler, für argumentative Erörterungen wie für symbolische Ikonenbildungen, für Spielfilme wie für Fernseh-‚Dokumentationen‘ gilt bzw. aufgefächert wird“ (S. 500; Hervorh. im Orig.). Ähnlich äußert sich auch Heese (2007), wenn er als Ziel des sachquellengestützten historischen Lernens „mithin eine ästhetische Erziehung, eine Schulung von Wahrnehmung und Anschauung“ (S. 19) ausgibt.

<sup>1117</sup> Siehe Fußnote 1058 in dieser Arbeit.

<sup>1118</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.7, 2.8 und 2.9. Die emotionale Dimension war hier allgegenwärtig.

<sup>1119</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik, S. 114.

Kultivierung und Zivilisierung der Affekte als Zielvorstellungen des historischen Lernens<sup>1120</sup> gehen. Den Initiatoren eines historischen Lernens im Museum, das ‚Religion‘ in irgendeiner Weise zum Thema macht, wäre dann beim Umgang mit den Affekten der Lernsubjekte die Ausgleichsfindung zwischen „Äußerung, Eingeständnis, Pflege (statt Unterdrückung, Verleugnung, Verdrängung)“ (Kultivierung) und „Friedlichkeit, Mäßigung, Toleranz (statt Gewaltdrohung, Militanz, Rechthaberei)“ (Zivilisierung) aufgetragen.<sup>1121</sup> Die Erträge des EU-Projekts SORAPS (*Religious Studies against Prejudices and Stereotypes*), an dem auch der Augsburger Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte beteiligt war, können zukünftig hier als Hilfestellung bei der Ausgleichsfindung fungieren. Die Arbeit im Projekt (Laufzeit: 2016 bis Mitte 2019) diente der Entwicklung und Erprobung von Studienmaterialien für Lehrkräfte, Geschichtslehrer eingeschlossen, mit denen diese sich die erforderlichen Kompetenzen für den Umgang mit religiöser Diversität, vor allem für den Umgang mit religionsbezogenen Stereotypen, Vorurteilen und Feindbildern erarbeiten können.<sup>1122</sup>

### **2.1.3 Kommunikative Dimension**

Im vorliegenden Fall dieser Arbeit haben innerhalb dieser Dimension zwei Aspekte als zentral zu gelten.

Erstens: Wer nicht auf Präreflexivität und Vorsprachlichkeit als Zuträglichkeiten bei historischen Erkenntnisprozessen in der Unmittelbarkeit baut,<sup>1123</sup> dem wird es beim quellengestützten historischen Lernen, auch an Zeugnissen der materiellen Religion, um eine Intellektualisierung des Wahrnehmungsvollzugs gehen. Dieser ist, damit wäre die kommunikative Dimension berührt und auf den Kontext *Lernvoraussetzungen* verwiesen, bereits im Bereich der Sprache eine komplexe Angelegenheit. Markus Bernhardt zeigt auf, was damit gemeint ist, wenn er schreibt: „Wir sehen nur das, was wir

---

<sup>1120</sup> So auch die Forderung von von Borries (2014, S. 150–163, insb. S. 158–163).

<sup>1121</sup> Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, Zitate S. 159 (Fußnote 85).

<sup>1122</sup> Für mehr Informationen siehe <http://soraps.unive.it/>.

<sup>1123</sup> So konstatieren Fachvertreter wie von Borries (2003) etwa, dass sich „Direktheit, Anschaulichkeit und Vorverbalität“ (S. 135) als Illusion erweisen oder, wie Pandel (2013), dass „es solch eine ‚unmittelbare Anschauung‘ und sprachfreie Betrachtung nicht gibt“ (S. 327).

mit Begriffen benennen können. Umgekehrt kommen wir gedanklich nicht weiter, wenn wir von Begriffen keine Anschauung haben.“<sup>1124</sup>

Genau das erweist sich beim Lernen mit Bild- und auch mit Sachquellen bereits als Problem. Bernhardt hält hierzu weiter fest: „Denn Schülerinnen und Schüler sind [...] häufig nicht in der Lage, den ‚Erscheinungssinn‘ von Bilddetails zu erfassen. Sie verfügen nicht über die Begriffe, bestimmte Phänomene auf Bildern sprachlich zu benennen.“<sup>1125</sup> Eindringlich stellt sich dieses Problem bei den Dingen des im Rede stehenden Gegenstandsbereichs, egal welcher Religion sie (einst) entstamm(t)en. Für historische Lehr- und Lernprozesse, die am (Bild-)Inhalt ansetzen, bedeutet dies dann die Notwendigkeit, nichtreligiös sozialisierte und traditionsfremde Lernende mit basalen denotativen und konnotativen Schemenwissen im Zuge der musealen Erfahrung zu versorgen. Rekuriert man auf die weiter unten vorzustellenden Beispiele, bedeutet dies etwa im Falle von Beispiel IV *Christusbilder im Wandel*, Anschauung und Begriffe (im Vorfeld oder während des Museumsbesuchs) zusammenzubringen. Dies betrifft dann bereits Begriffe wie *Kreuz*, *Dornenkrone*, *Jesus*, *Christus*, *Kreuzigung* usw.

Zweitens: „Die Art und Weise, wie wir über die Dinge reden, machen sie zu dem, was sie sind“<sup>1126</sup>. Im vorliegenden Fall betrifft dies in erster Linie die Rede über *Religion(en)*. Notwendig bringt das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum die Begriffe *Religion* und *Religiosität* ein.

Mit dieser Feststellung ist zum einen der Verweis auf die kognitive Dimension gegeben (die als Anfrage an die eigene Fachdidaktik gehalten ist), zum anderen der Fingerzeig auf die kulturelle Verfasstheit von Sprache und die standortgebundene Prägung von Begriffen. Das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion begreift dann auch ein, dass sich Lernende dabei des Problemhorizonts der prototypischen Rede von

---

<sup>1124</sup> Bernhardt, Markus (2015): Wahrnehmungskompetenz im außerschulischen Umgang mit Geschichte. In: Dietrich Karpa, Bernd Overwien und Oliver Plessow (Hg.): *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag (Erfahrungsorientierter Politikunterricht, Bd. 8), S. 33–44, Zitat S. 38.

<sup>1125</sup> Bernhardt, Markus (2013b): *Bild und Sprache*, S. 742–743.

<sup>1126</sup> Jensen, Tim (u. a.) (2018): *Leitfaden zu religionsbezogenen Vorurteilen und Stereotypen*, S. 28.



*Religion* (im Singular) und der stereotypen Rede über Religionen (im Plural) bewusst werden, um zu einem reflektierten und selbstreflexiven Umgang mit den eigenen religionsbezogenen Proto- und Stereotypisierungen zu kommen.<sup>1127</sup>

#### **2.1.4 Kognitive Dimension**

Unterstellt man die kognitive Dimension einer religiös dimensionierten Betrachtung, dann ist auf zweierlei aufmerksam zu machen. Erstens bildet die Religiosität der Lernenden (auch der Lehrenden) im theoretischen Kontext des Geschichtsbewusstseins eine latente Größe in allen Phasen des historischen Denkens.<sup>1128</sup> Gerade beim historischen Lernen an den religiösen Dingen ist damit zu rechnen, dass diese Größe manifest wird. Zweitens bringen Besucher, Lernende wie Lehrende, ihr je eigenes Religionskonzept beim Museumsbesuch mit.<sup>1129</sup> Möchte die Geschichtsdidaktik die Praxis des historischen Lernens an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum anleiten, ist sie in diesem Zusammenhang selbst angefragt, wie sie *Religion* dabei konzeptualisiert.<sup>1130</sup> Die Frage nach einem geeigneten Religionsbegriff ist damit aufgeworfen, um den Diskurs- wie Tatsachenfeld ‚Religion‘ nicht um seiner selbst willen Kontur zu verleihen, sondern um abklären zu können, inwieweit und inwiefern der jeweilige Begriff dem um Rekontextualisierung und Redimensionierung bemühten historischen Lernen zuträglich sein kann und soll, das *materielle Religion* zum Lernmedium erhebt.

---

<sup>1127</sup> Diese Forderung setzt natürlich ein entsprechendes Bewusstsein auf der Seite der Lehrenden voraus. In theoretischer wie praktischer Hinsicht für Lehrende hier zu empfehlen, ist der vom SORAPS-Projekt herausgegebene Leitfaden zu religionsbezogenen Vorurteilen und Stereotypen (online verfügbar unter <https://soraps.unive.it/outputs/>). Dieser stellt einen zentralen Ertrag des SORAPS-Projekts dar, auf welches schon in diesem Teil in Kap. 2.1.2 verwiesen wurde. Zum Problemhorizont siehe Teil VII, Kap. 2.2 (Abschnitte über das religionswissenschaftliche Selbstverständnis) und Teil VII Kap. 2.3.2 Punkt 9.

<sup>1128</sup> Bei der Beurteilung/Orientierung in der Zeit kann sich die Religiosität des Interpretierenden einflussnehmend zeigen, etwa beim Stellenwert, der ‚der‘ Religion bei historischen Phänomenen zugemessen wird, oder bei der Beurteilung der Bedeutsamkeit der religiösen Dimension nach Zeithorizonten. Religiosität tritt Hasberg (2004, S. 58 und 2007b, insb. S. 194–196) zufolge hier als (normative) Disposition beim Umgang mit Geschichte auf, insofern sich religiöse Werthaltungen in der Bewertung historischer Sachverhalte für ihre gegenwärtige Orientierungsfähigkeit erkennen lassen, sich religiöse Verengungen bei der Bewertung vergangenen Geschehens in ihrer Gegenwartsbedeutsamkeit zeigen und sich unhistorische Bedeutungszumessungen aufgrund religiöser, überzeitlicher Werthaltungen ergeben. Die eigene Religiosität bringt sich hier als „Wertungsparameter für die Zumessung von Bedeutung vergangenen Geschehens für die Gegenwart“ (Hasberg 2015, o. S.) ins Spiel.

<sup>1129</sup> Wie das individuelle Religionskonzept sich auf den Umgang mit und die Wahrnehmung von musealisierten Zeugnissen der materiellen Religion auswirkt, wäre Gegenstand empirischer Forschung.

<sup>1130</sup> Der Theorieteil der vorliegenden Arbeit führte bereits in die einzelnen Religionsbegriffe ein, stellte Stärken und Schwächen heraus, um schließlich aus der Addition der Kernelemente der Grundtypen ein umfassendes Bild dessen zu entwerfen, was im Sinne dieser Arbeit unter dem Diskurs- wie Tatsachenfeld *Religion* zu verstehen ist (siehe Teil V, Kap. 2.1).

Der anthropologische Religionsbegriff erlaubt den Blick über den Tellerrand, indem er auch das in den Blick nimmt, was sich jenseits konkretionaler, also institutionalisierter, historisch gewachsener und gemeinhin legitimerter, Ordnung religiös thematisieren lässt. Dieser Zugriff wird sich überlegen zeigen, wenn es dem historischen Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion um das Herstellen von Lebenswelt- und Gegenwartsbezügen geht.

Der funktionale Religionsbegriff sucht nicht zu erklären, „was Religion *ist*, sondern was Religion *tut* bzw. was sie *bewirkt*“<sup>1131</sup>. Religion wird folglich auf ihre Leistung für das Individuum und das Kollektiv (in erster Linie in Bezug auf die Gesellschaft) hin befragt. Dem Religionssoziologen Franz-Xaver Kaufmann zufolge bestand diese in den Leistungen der *Identitätsstiftung, Handlungsführung im Außeralltäglichen, Kontingenzbewältigung, Sozialintegration, Kosmisierung* und *Weltdistanzierung*.<sup>1132</sup> Das Anlegen des funktionalen Rasters kann sich bei der Bedeutungssuche und Kontextualisierung von religiösen Dingen ergiebig zeigen. Deren Funktion ergibt sich aus den „der Anwendung unterliegenden Bedürfnissen“<sup>1133</sup>. In Bezug auf die pragmatische (Erst-)Umgebung, in die die religiösen, nun musealisierten Dinge einst eingebettet war, kann das Raster, wenngleich in abstrakter Weise, nun dabei helfen, die unterliegenden Bedürfnisse auf einer sozial- und kulturanthropologischen Ebene zu bestimmen. Zur Erläuterung sind von Borries' Ausführungen zu dem Hauptaltar und den Nebenaltdären des Ratzeburger Doms heranzuziehen.<sup>1134</sup> Als Bedürfnisse (bei ihm ‚Hauptaufgaben‘) weist dieser „Sicherung des Seelenheils“ und „Sicherung der Gesellschaftsstellung und -ordnung“ aus.<sup>1135</sup> Legt man nun das funktionale Raster an, so wäre die erstgenannte Hauptaufgabe dem Bereich *Kosmisierung* zuzuordnen und die letztgenannte den Bereichen *Identitätsstiftung* und *Sozialintegration*.

Der phänomenologische Religionsbegriff stellt die äußerlich wahrnehmbaren Erscheinungsweisen des Religiösen in den Mittelpunkt. Typologisiert nach Gemeinsamkeiten benennt er Elemente, Bausteine oder Dimension der Religionen, die diese als Summe

---

<sup>1131</sup> Kehrer, Günther (1968): Religionssoziologie, S. 21 (Hervorh. im Orig.).

<sup>1132</sup> Vgl. Kaufmann, Franz-Xaver (1989): Religion und Modernität, S. 84–85. Zum besseren Verständnis der Begriffe siehe Fußnote 501 in dieser Arbeit.

<sup>1133</sup> Feest, Christian F. (1999): Technologie und Ergologie in der Völkerkunde (Bd. 1), S. 10.

<sup>1134</sup> Siehe Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, S. 80–91, insb. S. 83–84. Siehe auch in dieser Arbeit Teil II, Kap. 3.1.3.

<sup>1135</sup> Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, Zitate S. 83 und 84.

ihrer Teile abbilden und so bestimmbar machen. Der Religionswissenschaftler Ninian Smart etwa weist in seiner phänomenologischen Gegenstandskonturierung eine dogmatische, mythologische, ethische, rituelle, erfahrungsmäßige, institutionelle und eine materielle Dimension aus.<sup>1136</sup> Nun kann eine Dimension innerhalb einer anderen in Erscheinung treten. Innerhalb der rituellen Dimension verbürgt sich etwa die materielle u. a. über die Ritual- und Kultgegenstände als Instrumente und Bezugspunkte des Kultus. Die Elemente, die der materiellen Dimension zugerechnet werden, können wiederum Aspekte der anderen Dimensionen zum Inhalt haben. Expliziert sei dies an dem bereits von Bodo von Borries erschlossenen ‚Petrialtar‘<sup>1137</sup>.

Der Bildinhalt weist theologische, christologische, soteriologische, eschatologische, pneumatologische und anthropologische Gehalte auf, die innerhalb der dogmatischen, mythologischen und ethischen Dimension verortet sind. Das phänomenologisch Gefasste ist folglich substantiell ‚durchtränkt‘. Auf der Ebene der Pragmatik hat sich die Geschichtsdidaktik die Frage nun zu stellen, wie sie mit der einstigen intrasystemischen multidimensionalen Einbettung der materiellen Religion, innerhalb von Analyse und Interpretation, von Kontextualisierung und Bedeutungssuche, umgehen soll.

Aufgeworfen wäre damit die grundlegende Frage, inwiefern und inwieweit historische Lehr- und Lern-Prozesse ‚Religion‘ als Wesenheit in den Blick zu nehmen haben. Schönemann positionierte dahingehend wie folgt:

„Deshalb muss die historische Frage nach Religion und Kirche zwingend zur Aufdeckung unterschiedlicher und sich wandelnder politischer, sozialer, ökonomischer und kultureller Konstellationen führen, in denen Religion und Kirche nicht als Wesenheiten, sondern als handelnde und leitende Kräfte einer sich in unterschiedlichen Rhythmen verändernden diesseitigen Welt erscheinen.“<sup>1138</sup>

Folgt man Schönemann, dann wäre ‚Religion‘ im Rahmen des historischen Lernens als abstrakte Größe, als handelnde und leitende, letzten Endes aber unbestimmt bleibende Kraft der Vergangenheit abzuhandeln.

---

<sup>1136</sup> Siehe Smart, Ninian (1997): *Dimensions of the sacred. An anatomy of the world's beliefs*. London: Fontana.

<sup>1137</sup> Offiziell heißt er Grabower Altar. Er ist ausgestellt in der Hamburger Kunsthalle. Bilder sind abrufbar unter [https://de.wikipedia.org/wiki/Grabower\\_Altar](https://de.wikipedia.org/wiki/Grabower_Altar).

<sup>1138</sup> Schönemann, Bernd (2000): *Die Dimension des Religiösen*, S. 428.

Dies wäre ein Plädoyer für die Inanspruchnahme eines gewissermaßen systemischen Religionsbegriffs, der aber die einzelnen Religionen als Abstrakta belässt.<sup>1139</sup> Der Einfluss des Systems *Religion* auf seine Umwelt, bei einer funktional differenzierten Gesellschaft auf die Umwelt anderer Systeme (wie auch vice versa) und ebenso auf die Lebenswelt des Einzelnen ließe sich so bei historischen Phänomenen (Sachverhalte, Ereignisse, Zustände, Prozesse) herausstellen.

Was bei elementarisierenden Darstellungen in Geschichtsschulbüchern durchaus sinnvoll ist, im Sinne von ‚Das Christentum im Mittelalter ...‘ oder ‚Die Position der katholischen Kirche während des Kulturkampfes ...‘, problematisiert sich beim historischen Lernen, das in den Zeugnissen der materiellen Religion selbst seinen Ausgangspunkt findet. Die Problematisierungen resultieren allein schon aus den fast durchgängig an Panofsky orientierten gängigen geschichtsdidaktischen Verfahren der Bild- und Sachquelleninterpretation, denen das historische Lernen folgt. Auf das Problem der ‚inhaltistischen‘ Zentrierung bei religiösen Bildern wird weiter unten einzugehen und das Kontextualisierungsmodell von Bodo von Borries als Lösung auszugeben sein.<sup>1140</sup> Dessen Einbezug wird aber auch aufzeigen, dass mit dem ‚strukturgeschichtlichen‘ Postulat Schönemanns bei der Arbeit an Zeugnissen der materiellen Religion auf den von von Borries ausgewiesenen Ebenen der Betrachtung *Verwendungs-* und *Bedeutungszusammenhang* notwendig zu brechen ist. Religiös-ikonische und religionskundliche Informationen stellen einen integralen Bestandteil des historischen Lernens an religiösen Dingen dar, wenn man basalsten Fragen wie ‚*Wer ist das Kind auf dem Arm?*‘ oder ‚*Warum hängt da einer?*‘ nicht schon eine Absage erteilen möchte. Die Grundlegung des phänomenologischen Religionsbegriffs kann auf diesen Ebenen zudem helfen, Funktion, Nutzung, Ikonografie und damit verbundene religiöse Gehalte im Vergleich mit Zeugnissen der materiellen Religion anderer Religionen zu erschließen.

Angesichts der multi- bis transkulturellen Lernsubjekte birgt gerade ein solcher Zugriff Potential.<sup>1141</sup> Dass sich sämtliche religionsthematisierenden Zugriffe außersichtlich, also auf der Grundlage kulturwissenschaftlicher Methoden etisch beschreibend zu geben

---

<sup>1139</sup> Siehe auch Teil V, Kap. 2.1.5 in dieser Arbeit.

<sup>1140</sup> Siehe in diesem Teil Kap. 2.3.1.

<sup>1141</sup> In Kap. 2.4 in diesem Teil der Arbeit wird darauf gesondert einzugehen sein. Dort werden auch die Grenzen eines solchen Zugriffs bei dezidiert historischen Lehr- und Lern-Prozessen aufzuzeigen sein.

haben, verweist auf eine Auseinandersetzung mit dem letzten Religionsbegriff, dem substantiellen. Dieser bringt den Bezugspunkt eines als religiös thematisierten (kommunikativen) Handelns und Erfahrens ein. Mit Gott, dem Heiligen, dem Numinosen, dem Absoluten und vielem mehr kommt dieser dann zum Namen.<sup>1142</sup> Der substantielle Religionsbegriff nötigt die Geschichtsdidaktik zwar nicht, lädt sie aber ein, sich in diesem Zusammenhang über ihre theoretischen Vorannahmen und ihren Platz im Konglomerat der Wissenschaften zu verständigen. Wer die Begriffe des Heiligen oder des Numinosen samt Derivate einbringt, auch bei nur kategorialer und nicht wesenhafter Verwendung, übernimmt bewusst oder unbewusst die dahinterstehende religionskonzeptuelle Logik und führt so das religionsphänomenologische Erbe der modernen Religionswissenschaft fort, die sich selbst davon beflissen zu befreien versucht. Dies ist von Relevanz, insofern sich die Geschichtsdidaktik als Kulturwissenschaft definiert.<sup>1143</sup> Bei aller bezugsdisziplinären und paradigmatischen Offenheit, die auch dieser Arbeit gemein ist, hat bei religionsthematisierenden Zugriffen, auch jenen, die sich dabei des Vergleichs bedienen, der kulturwissenschaftliche, modern religionswissenschaftliche Blick zu dominieren.<sup>1144</sup> Das bedeutet auch, notorische, aber stark belastete Kategorien wie die des Heiligen, vor allem in Bezug auf nichtchristliche Religionen, mit mehr Bedacht einzubringen.

## **2.2 Ausstellungskontext**

An dieser Stelle sind die ausstellungsseitig vorgegebenen Bedingungen von Belang, unter denen sich das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion vollzieht. Man trägt damit dem Umstand Rechnung, den von Reeken wie folgt umreißt:

„[D]ie Sachquellen im Museum liegen dort ja nicht zur Nutzung im Geschichtsunterricht, sondern sie stehen in einem eigenen Verwendungszusammenhang: Sie dienen

---

<sup>1142</sup> Da sich substantielle Bestimmungen meist darauf beschränken, die Qualität der Relation zwischen Bezugnehmendem und Bezogenem oder die Qualität menschlicher Erfahrung bei dem Akt der Bezugnahme zu beschreiben, eignet ihnen eine Nähe zum anthropologischen Religionsbegriff. Ebenso operationalisieren phänomenologische Religionsbestimmungen mit den substantiell erschlossenen Bezugspunkten.

<sup>1143</sup> Siehe etwa Pandel, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik*, S. 24–37.

<sup>1144</sup> Auch bei einer solchen Standortverortung im Konglomerat der Wissenschaften bedeutet dies nicht, jenen Stimmen von vornherein das Gehör zu versagen, nur weil sie ihren Standpunkt von der Innensicht heraus formulieren. Die vorliegende Arbeit nimmt die praktische Theologie samt ihren Teildisziplinen der Religionspädagogik und -didaktik unvoreingenommen als potentielle Dialogpartnerinnen ernst.

den Sammlungs-, Forschungs- und Präsentationszwecken des Museums, die nicht immer kompatibel sein müssen mit den schulischen Zielen.“<sup>1145</sup>

Eingedenk dieser Tatsache kam der Museums- und Ausstellungsanalyse in dieser Arbeit ein gewichtiger Platz zu. Die Befunde, in Form der Benennung von Entwicklungstendenzen im (auf Kontextualisierung abzielenden) Ausstellungswesen, sind nun gesondert nach jenen Disziplinen summarisch wiederzugeben, die gegenwärtig ihre Theoriehorizonte über die Ausstellungspraxis nach außen vermitteln.<sup>1146</sup> Auf dieser Grundlage ist im Anschluss die Passung zum Konzeptentwurf des historischen Lernens an materieller Religion im Museum kritisch abzuschätzen.

Die Geschichtswissenschaft übte bislang nicht Kritik am Bestehenden, sondern gab sich pragmatisch, indem sie einen Entwurf zur Ausstellung von musealisierten religiösen Dingen bereitstellte, der von geschichtswissenschaftlichen Prämissen geleitet ist.<sup>1147</sup> Eine solche Ausstellungskonzeption folgt den Grundprinzipien musealer Geschichtspräsentation, zeichnet sich durch eine Exponatzentrierung aus, erhebt diese in den Stand von Quellen, durchdringt sie in der Folge mittels geschichtswissenschaftlicher Methodik und macht dem Besucher diese fachwissenschaftliche Wieder- und Neuaneignung in einer säkularisierten Umgebung transparent. Intentional folgt sie dem Zweck historisch abgeleiteter Identitätsbildung.<sup>1148</sup>

Kunsthistoriker setzen das Exponat in den Kunstkontext und unterstellen es einem Verständnis als Werk. Der Ruf nach Kontextualisierung resultiert hier aus der gewonnenen Einsicht, *Kunst* nicht einfach als gegeben hinzunehmen, sondern ihre Einstellung mit Funktionen in Verbindung zu bringen, die dafür Bedeutung hatten – mögen sie religiös, ästhetisch, politisch oder abbildend sein. Diese funktionale Einbettung ist aus kunsthistorischer Sicht über die Analyse des ursprünglichen Aufstellungs- und Bestimmungsortes sowie weiterer durchwanderter Präsentationsorte zu ersehen. Das Werk in den Kontext zu stellen, meint Kunsthistorikern wie Joachim Penzel dann zufolge,

---

<sup>1145</sup> Reeken, Dietmar von (2014): Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen, S. 155.

<sup>1146</sup> Angenommen wird dabei ein Verhältnis von Museologie und Fachwissenschaften, das durch eine Arbeit geprägt ist, die nicht parallel nebeneinander/gegeneinander, sondern strukturell zueinander/miteinander verläuft.

<sup>1147</sup> Siehe auch Teil VI, Kap. 2.6.2.1.

<sup>1148</sup> Die Zwecksetzung geht folglich mit einem traditionellen Museumsverständnis konform.

offenzulegen, wie das Kunstwerk formal (kompositorisch) und inhaltlich (ikonografisch) mit seinen Präsentationsorten verbunden war.<sup>1149</sup>

Die Ethnologie ist sich in Bezug auf ‚ihre‘ religiösen Exponate uneins. Dieser Dissens besteht schon bei der Frage, ob sie (zukünftig) zu (‚Hoch‘-)Kunst ‚nobilisiert‘ werden sollten oder (weiterhin) in einen kulturgeschichtlichen Kontext zu setzen sind, was wiederum einer Lüge gleichkäme.<sup>1150</sup> Sie als sensible Objekte zu behandeln und in der Folge im Eindenken des Faktors *Signifikanz* für Herkunftsgemeinschaften den Ausweg gefunden zu haben, ließ als Erträge unterschiedliche kontextualisierende Ausstellungsstrategien hervortreten. Als umstritten hat dabei insbesondere jene Kontextualisierungsstrategie zu gelten, die auf Re-Ritualisierung setzt. Auch zukünftig werden sich Kontextualisierungen von (religiösen) Ethnographica im Spektrum dieser Ausdruckseite einer gewissen Unsicherheit vollziehen. Diese Unsicherheiten selbst zum Ausstellungsthema werden zu lassen, erscheint hierbei als noch wenig genutzte Möglichkeit.

Die praktische Theologie, was die Religionspädagogik als eine ihre Teildisziplinen einschließt, hat sich ebenso in den Kontextualisierungsdiskurs eingeschaltet.<sup>1151</sup> Einige ihrer Vertreter sprechen sich klar für eine Kontextualisierung der religiösen Exponate aus. Ihnen zufolge müsste dies aber auch heißen, das zentrale Bezugssystem *Religion* „als Proprium und eigene Domäne in ihrer Innensicht [...] in den Blick“<sup>1152</sup> zu nehmen. Von ihrer Warte aus sei die Innenperspektive notwendig einzubeziehen, vor allem dann, wenn die Ausstellung auf den Vergleich einzelner Religionen baue. Eine „scheinbar tolerante additive Nebeneinanderstellung religiöser Objekte, Riten, Glaubenssätzen und Themen im Rahmen einer Pluralismusvorstellung“<sup>1153</sup>, die auf „Kategorien postmoderner Unentschiedenheit“<sup>1154</sup> baut, führe zu einer vergleichgültigenden besucherseitigen Beurteilung der einzelnen Religionen. Museen seien vielmehr als Lernorte zu

---

<sup>1149</sup> Vgl. Penzel, Joachim (2015): Kunstwerk im Kontext (Information für Lehrende). Online verfügbar unter [http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp\\_kwm\\_4\\_kwm\\_kontexttheorie\\_2015.pdf](http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_kwm_4_kwm_kontexttheorie_2015.pdf), zuletzt geprüft am 30.07.2018, S. 1.

<sup>1150</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.6.1, Kap. 2.6.2 und Kap. 2.6.2.2.

<sup>1151</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.6.2.5.

<sup>1152</sup> Schwillus, Harald (2013c): Religion im Museum zwischen Tourismus und Bildung, S. 18.

<sup>1153</sup> Schwillus, Harald (2010c): Religion und Christentum in der kulturellen Öffentlichkeit kommunizieren, S. 20.

<sup>1154</sup> Schwillus, Harald (2010c): Religion und Christentum in der kulturellen Öffentlichkeit kommunizieren, S. 13.

konzipieren, die in der Differenz das eigentliche Lernstimulans und die gesellschaftliche Kohäsionskraft erblicken.<sup>1155</sup>

Die Religionswissenschaften avancieren in Bezug auf (*materielle*) *Religion* und Museum gegenwärtig sowohl zur Verkörperung als auch zum Sprachrohr einer neuen/kritischen Museologie. Ursächlich hierfür kann die Transformation der eigenen Disziplin gemacht werden, die ein neues, kulturwissenschaftliches, Selbstverständnis ausweisen ließ, das nun auch der Gesellschaft nach außen zu vermitteln ist. Dieses kondensiert in der Neuinterpretation ihres Forschungsgegenstands *Religion*. Ein westlich geprägtes, also „kulturspezifisches und christlich unterfüttertes“<sup>1156</sup> Religionsverständnis, das mit essentialistischen und *sui generis*-Betrachtungsweisen von *Religion* arbeitet, scheint ihr nun zunehmend problematisch. Anstelle von primär ästhetischen Ausstellungsarrangements, die bei religiösen Dingen explizit oder implizit auf die Unbedingtheit und Unvermitteltheit ästhetischer und/oder religiöser Erfahrung in der Unmittelbarkeit bauen, entwirft die Religionswissenschaft nun kontextualisierende Ausstellungsarrangements, die Religionen als kulturelle Subsysteme erschließen und dabei kunstphänomenologische und religionsphänomenologische Ansätze dekonstruieren. Entsprechend ihres neuen Standpunkts hält die Religionswissenschaft nun auch ein entsprechendes Instrumentarium und eine entsprechende Systematik zur Kontextualisierung von Zeugnissen der materiellen Religion bereit. Diese inter- bis transdisziplinären Hilfsmittel wurden bereits weiter oben vorgestellt.<sup>1157</sup> Ersichtlich wurde, was alles über die religiösen Dinge erklärend vor die Sinne geführt werden kann. Die Dinge werden dabei in den Dienst genommen, um der „Rolle des Museums als Lehrmittel“<sup>1158</sup> – nicht aber als Belehrmittel (?) – zuzutragen, in der es schwerpunktmäßig „als Forum für Integration, welches in aktuelle Diskurse eintritt“<sup>1159</sup>, fungiert. Ein aufklärerischer, auf Emanzipation abzielender Impetus ist hierbei leitend, der einerseits die aus essentialistischen Betrachtungen resultierende stereotypisierende, vorurteilsbeladene, letztlich in Diskriminierung mündende Rede von *Religion(en)* und Konstruktion ‚des Anderen‘ durchbre-

---

<sup>1155</sup> Vgl. Schwillus, Harald (2010c): Religion und Christentum in der kulturellen Öffentlichkeit kommunizieren, S. 21.

<sup>1156</sup> Bräunlein, Peter J. (2017a): Die materielle Seite des Religiösen, S. 28.

<sup>1157</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.6.2.4.

<sup>1158</sup> Bräunlein, Peter J. (2008): Ausstellungen und Museen, S. 167.

<sup>1159</sup> Kamel Susan (2009): Religiöse oder ästhetische Erfahrung?, S. 64.



chen möchte. Andererseits zielt er auch darauf ab, Religionen, nun als kulturelle Subsysteme gefasst, herrschafts- und ideologiekritisch zu durchleuchten, und innerhalb dieser systemischen Rahmung Konzepte der Intersektionalität (*race, class, gender* usw.), der Diversität sowie Hybridität dem Besucher näherzubringen.

Damit ist die Bedingungsanalyse zu schließen und die Frage aufzuwerfen, inwiefern die disziplinären Kontextualisierungsbemühungen eine Kompatibilität mit dem historischen Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum aufweisen.

Der geschichtswissenschaftliche Entwurf zur Ausstellungsgestaltung von religiösen Dingen kann sich als grundlegend erweisen, sofern das weiter unten vorzustellende Konzept für das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum gegebenenfalls in eine Ausstellung überführt werden sollte.

Der kunsthistorische Kontextualisierungsentwurf erweist sich trotz seiner Erweiterung um die Rekonstruktion der einstigen Rezeptionssituation(en) für das historische Lernen als unzureichend, wenngleich damit auch ein Baustein dazukommt, der dabei Beachtung finden kann.<sup>1160</sup>

In Bezug auf die ethnologische Theorie für die Praxis bestand, wie zu zeigen war, kein Einvernehmen unter den Fachvertretern. Einer zukünftigen Ausstellungspraxis, der es gleichermaßen um die Re-Konstruktion der genuinen, in diesem Sinne prä-musealen, und De-Konstruktion der verfälschenden, in diesem Sinne musealen, Zusammenhänge in Bezug auf ‚ihre‘ Ethnographica geht, ist das größte Potential für das historische Lernen zu attestieren.

Der Ruf nach innenperspektivischen Betrachtungen seitens der (praktischen) Theologie sollte innerhalb der Museumslandschaft nicht einfach verhallen. Damit ist religions-

---

<sup>1160</sup> Von Borries (2006) stellte bereits ohne Einbezug dieser Erweiterung heraus, dass die Grundlegung eines kunsthistorischen Ansatzes für ein historisches Lernen sich als unzureichend erweist, wenn er schreibt: „So wird offenbar Kunstgeschichte verstanden: Künstler, Werk, Epoche. Historie dagegen ist eben nicht ‚Vergangenheit‘, sondern die ‚Relation von Vergangenheit und Gegenwart im Hinblick auf die Zukunft‘. Beim Geschichtslernen interessieren wir uns für die Entwicklung einer vergangenen Gesellschaft hin zur heutigen und ihre bleibende Bedeutung für die zukünftige. Dafür brauchen wir keine kunsthistorische, sondern eine mentalitäts- und sozialgeschichtliche (u. U. auch politikgeschichtliche) Interpretation, bei der der zeitliche Wandel und die Überbrückung des Zeitsprungs bis heute viel wichtiger sind, angefangen mit der Rezeptionsgeschichte“ (S. 82). Das kunsthistorische Kontextualisieren legt ja nun zum guten Teil das frei, was von Borries soeben als Ausgangspunkt der Interpretation auswies. Der Einbezug kunsthistorischer Erträge bei der rezeptionsgeschichtlichen Analyse liegt somit nahe.

wie kunstphänomenologischen Ansätzen nicht notwendig das Wort zu reden, die in der Ausstellungspraxis weiterhin inszenatorisch aufzubereiten sind. Gradmaß der Fürsprache bildet hier die Entwicklung der (Welt-)Gesellschaft, die des Museums Träger ist und in deren Dienste es sich stellt. Zuweilen wird diese mittlerweile als postsäkular umschrieben, was zunächst nicht mehr meint, „als der Abschied von der Erwartung europäischer Intellektueller, man habe es bei den gegenwärtigen Religionen nur noch mit Restphänomenen einer morgen gänzlich verschwundenen Sache zu tun.“<sup>1161</sup> Die Säkularisierungsthese hat an Gültigkeit verloren. Der Säkularisierungsprozess findet in der ausgewiesenen Linearität nicht statt – weder im Westen noch global betrachtet. Konstitutiv verfügbare religiöse Wissensbestände dem Besucher vorzuhalten, deren Kenntnis evtl. auch zur Lösung epochaltypischer Schlüsselprobleme beitragen könnten, widerspricht dem Selbstverständnis einer Institution, der Bildung aus ihrer Mitte heraus zur Aufgabe gestellt wird. Für das historische Lernen wird sich in diesem Zusammenhang die Frage auf tun, inwieweit bei der Behandlung der religiösen Dimension auf innensichtige Deutungsanteile zurückgegriffen werden muss und darf. Dringlichkeit erhält diese Frage beim historischen Lernen, das wie im vorliegenden Fall dieser Arbeit in den religiösen Objekten selbst sein Fundament findet. Antworten auf diese Frage wurden bereits weiter oben gegeben.<sup>1162</sup>

Als wenig strittig dürfte sich die Einschätzung erweisen, dass eine Ausstellungspraxis von Zeugnissen der materiellen Religion, die von der von den Religionswissenschaften entwickelten Methodik zur Kontextualisierung von religiösen Dingen (Systematik Kamels und Instrumentarium Bräunleins) geleitet ist, geeignete Ansatzpunkte für historische Lehr- und Lernprozesse bereithält.

### **2.3 Materielle Religion als Lernmedium**

Wendet man sich nun dem Dreh- und Angelpunkt dieser Arbeit zu, den musealisierten religiösen Dingen, dann sind in einem ersten Schritt lerntheoretische und lernmethodische innerdisziplinäre Festlegungen zu treffen, die sich teils nicht nur auf den in Rede stehenden Gegenstandsbereich, sondern generell auf die Dinge als Lernmedien beziehen. In einem zweiten Schritt ist der Bildungswert der musealisierten religiösen Dinge

---

<sup>1161</sup> Gabriel, Karl (2018): Religion in der Weltgesellschaft. In: Stefan Müller und Wolfgang Sander (Hg.): Bildung in der postsäkularen Gesellschaft. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 20–33, Zitat S. 28.

<sup>1162</sup> Siehe Teil VII, Kap. 2.1.4.

für historische Lehr- und Lern-Prozesse herauszuarbeiten. Die Einsichten und Erkenntnisse, die durch die Beantwortung der ersten beiden Leitfragen in den vorangegangenen Teilen dieser Arbeit gewonnen wurden, bilden dabei den Beurteilungsmaßstab.

### **2.3.1 Lerntheoretische und -methodische innerdisziplinäre Festlegungen**

Erstens ist die terminologische Unschärfe, die sich in Bezug auf die Begriffe *Sach-*, *Bild-* und *Textquelle* innerhalb der Fachdisziplin erhält, dahingehend zu reduzieren, insofern von einem erweiterten Verständnis des Begriffs *Sachquelle* ausgegangen wird. Unter Einbezug der Metakategorie *materielle Kultur* ist festzuhalten, dass Bild- und Textquellen zwar von Sachquellen geschieden werden können, nicht aber per se von der Gattung *Sachquelle* und dem Gegenstandsbereich *materielle Kultur* zu scheiden sind. Die mit den Begriffen ‚*vergangene*‘ *materielle Kultur*<sup>1163</sup> und *Sachquelle* umklammerten Gegenstandsbereiche können als identisch gelten, insofern das klassische Schema der Quelleneinteilung in Text-, Bild- und Sachquellen eine Umdeutung im Sinne Sauers, von Reekens oder Heeses erhält.<sup>1164</sup> Zeugnisse der materiellen Religion (der Kategorie a) sind aus geschichtsdidaktischer Sicht ebenso als Sachquellen zu fassen, insofern damit jene Zeugnisse der materiellen Kultur bestimmt sind, die auf der Handlungs- und Bedeutungsebene eines Religionssystems angesiedelt waren und/oder sind. Vorauszusetzen ist hierbei ebenso ein Verständnis der Gattung *Sachquelle* im soeben erläuterten Wortsinn.

Zweitens ist der Schematismus und die ‚*inhaltistische*‘ Engführung, die den an Panofsky orientierten geschichtsdidaktischen Verfahren zur Bildinterpretation zu eigen ist, aus Gründen aufzugeben, die in den Bereichen *Lernsubjekte*, *Lernmedium* und *Lernumgebung* auszumachen sind. Im Hinblick auf die Lernenden zeigte die empirische Forschung auf, dass die Bildverstehensprozesse „nicht kongruent zu den in geschichtsdi-

---

<sup>1163</sup> ‚*Vergangen*‘ meint in an dieser Stelle: der Vergangenheit angehörend. Gemeint sind jene Zeugnisse der materiellen Kultur, die in der Vergangenheit entstanden sind und einer nachfolgenden Gegenwart vorliegen (vgl. Pandel 2006b, S. 11). Es sind die „Objekte der materiellen Kultur vergangener Zeiten“ (von Reeken 2006, S. 156).

<sup>1164</sup> Siehe auch Teil II, Kap. 3.1.1 und Teil V, Kap. 1.3.

daktischen Bildinterpretationsmodellen vorgeschlagenen Arbeitsschritten [ablaufen]<sup>1165</sup>, sie ohne ausreichendes inhaltspezifisches Vorwissen<sup>1166</sup> und ohne ausreichende Sprachkompetenz nicht möglich sind und dass die tatsächlichen Fähigkeiten der Lernenden weit hinter den Erwartungen der normativ graduierenden Kompetenzmodelle zurückbleiben. Einem sklavischem Schematismus, der sich am isolierten Abarbeiten der einzelnen Schritte erschöpft, ist deshalb eine Absage zu erteilen. Das Schema erhält jedoch weiterhin Berechtigung als „regulative Idee“<sup>1167</sup> für das quellen-gestützte historische Lernen. Im Hinblick auf das Lernmedium *Bild* und die Lernumgebung *Museum*, in die es gestellt ist, verschenkt eine ‚inhaltistische‘ Engführung, wie sie etwa dem rezentesten Verfahren zur Bildinterpretation seitens Pandel zu eigen ist, zudem Potential für den historischen Erkenntnisgewinn. So bleibt Pandels Verfahren auf die Erschließung der pragmatischen Erst-Umgebung (im Rahmen der sozialgeschichtlichen Analyse) beschränkt, das weitere Itinerar des Bildes, einschließlich seiner Musealisierung, bleibt indes unberücksichtigt.

Gerade dessen „Historie“<sup>1168</sup> ist es, die weitergehenden historischen Erkenntnisgewinn erlaubt. Eine längsschnittthafte Analyse der prä-musealen und musealen Geschichte legt gewandelte Funktions- und Bedeutungsgefüge der Dinge frei, erlaubt jenseits der bekannten von faszinationsgeschichtliche über herrschaftsgeschichtliche bis zu rezeptionsgeschichtliche reichende Zugriffe (etc.), gibt Aufschluss über zeitgebundene und überdauernde Motive der Musealisierung, die sie anstoßen und leiten, über je zeitspezifische erkennende und wertende Beziehungen des Menschen zur Wirklichkeit im Zuge ihres Erwerbs, ihrer Dokumentation, ihrer Verortung und Einordnung seitens der Musealisten und der ihrer anhängigen Bezugsdisziplinen, über ein inszenatorisches Exponieren, das diese Definitionen, Relationierungen und Konzeptualisierungen von *Mensch* und *Welt* spiegelt oder mit ihnen bricht. Erst mit dieser Erweiterung ist die Möglichkeit gegeben, dass aus einem historischen Lernen im Museum auch ein Lernen über das Museum werden kann.

---

<sup>1165</sup> Lange, Kristina (2013): Schülervorstellungen zur Bildquellenarbeit im Geschichtsunterricht – „Ja, aber so lernen wie Rechnen oder Lesen muss man, denke ich mal, nicht“, S. 42.

<sup>1166</sup> Angesprochen sind damit u. a. die fehlenden kulturellen oder wenig objektiven Deutungsmuster wie auch der ikonische Analphabetismus der Lernenden.

<sup>1167</sup> Borries, Bodo von (2006): Geschichtslernen an Kunstwerken?, S. 82.

<sup>1168</sup> Borries, Bodo von (2006): Geschichtslernen an Kunstwerken?, S. 85.

Grundsätzlich muss es der Geschichtsdidaktik beim quellengestützten historischen Lernen, vor allem im Museum, um eine Erweiterung des Analyse- und Interpretationsrahmens gehen. Diese Forderung bezieht sich auf die (Museums-)Dinge im Allgemeinen.<sup>1169</sup> Beim Gegenstandsbereich *materielle Religion* zeigt sich dies sogar als geboten. Zu einem gewissen Teil ist in dieser Erweiterung erst das zu eigen seiende Potential dieser Dinggruppe zu finden. Wie sich eine solche zu geben hat, ist im Folgenden auf der Grundlage der dingbezogenen Informationskategorisierung zu entfalten, wie sie der Religionswissenschaftler Crispin Paine entwirft.<sup>1170</sup> Die Verfahren zur Bild- und Sachquelleninterpretationen, was Darstellungen nicht aus-, sondern einschließen kann, finden ihren Ausgangspunkt nun in den Dingen selbst respektive in den intrinsischen Informationen, die diese zur Entschlüsselung bereitstellen. Das ist nicht zu bemängeln. Ein um Erweiterung bemühtes Erschließen fügt aber der Zeigequalität der Dinge den Faktor „physikal[ische] Objekteigenschaften“<sup>1171</sup> hinzu. Die spezifischen Appetenzen, Valenzen und Dissipationen der Dinge, aufgrund derer sie Transformation an sich selbst wirken, sind es, die vor allem bei den religiösen Dingen unter ihnen Wirksamkeit entfalte(te)n.

Von ‚weinenden‘ Statuen, von ‚schwitzenden‘ Gemälden, vom gebräunten Toast mit dem Antlitz Jesu oder Mariä, sie alle legen einst und jetzt Zeugnis ab von der Selbstwirksamkeit der Dinge innerhalb von (historischen) Prozessen religiös nomisierter Wirklichkeitsaneignung. Wenn diese Dinge Pogrome im Mittelalter etwa beförderten, dann ist der *Macht der Dinge* kraft ihrer Neigungen allein schon Beachtung zu schenken.<sup>1172</sup> Gewiss hat die Erwähnung dieses Sachverhalts hier ihren Platz.

Von Relevanz wird dieser aber erst in nachfolgenden Schritten der einzelnen geschichtsdidaktischen Verfahren zur Analyse und Interpretation von Bild- und Sachquellen. In diesen werden jene auf Redimensionierung und Rekonstruktion abzielenden

---

<sup>1169</sup> Im erläuterten Wortsinn des Begriffes *Ding* in dieser Arbeit schließt das natürlich die Bilder mit ein.

<sup>1170</sup> Siehe Fußnote 675 in dieser Arbeit.

<sup>1171</sup> Hahn, Hans Peter (2005): *Materielle Kultur*, S. 129.

<sup>1172</sup> M. a. W.: Es gilt, Kultobjekte bei der Rekonstruktion historischer Phänomene als Agenzien ernst zu nehmen.

Kontextualisierungen vorgenommen, die die „*Änderungsprozesse* in einer vergangenen Gesellschaft“<sup>1173</sup> respektive „*vergangene Prozesse und Zustände in ihrem Verhältnis zu früher, später und heute*“<sup>1174</sup> erfassen (von Borries) bzw., um es mit Pandel zu formulieren, den Dokumentensinn und Erzähl-/Zeitsinn freilegen. Günstigstenfalls aufbauend auf den intrinsischen Informationen bedarf es notwendig des extrinsischen Informationsgewinns. Beim exponatgestützten historischen Lernen im Museum ist jedoch, nicht nur bezogen auf die ‚Objektbiographie‘/das Dingitinerar, der Rahmen zu weiten, in dem sich diese Kontextualisierungen vollziehen. Bei bildlichen religiösen Dingen kann sich dies sogar als geboten zeigen. Hier ist jene Objektzentrierung aufzugeben, die Kontextualisierungen ausschließlich am Bildinhalt orientiert. Erläutert sei dies an einer beliebig zu wählenden mittelalterlichen Bildtafel, die die Kreuzigungsszene Jesu abbildet. Diese ist nun mit Hilfe des rezentesten Modells zur Bildinterpretation von Pandel<sup>1175</sup> zu erschließen, das vier Teilschritte ausweist. Schritt eins dient der sprachlichen Benennung der Bildinhalte, Schritt zwei der Analyse der Bildsemantik und Sozialgeschichte<sup>1176</sup>, Schritt drei der historischen Interpretation, die den Dokumentensinn herausarbeitet, und Schritt vier der Zeitdeutung, die den Zeitsinn herausarbeitet, indem sie den herausgearbeiteten Dokumentensinn in Zeitverläufe einordnet. Trotz gegenteiliger Beteuerung bleiben auch die letzten beiden Schritte zu stark am Bildinhalt orientiert. Die handlungsleitenden Fragen, die Pandel dabei formuliert, haben als Beleg zu gelten. Bei der historischen Interpretation wären die folgenden nach Pandel leitend: „Wofür steht es [das Bild; Anm. F. P.] in der Geschichte? Welcher besondere historische Augenblick oder welches historische Ereignis wird gezeigt? Warum wird gerade dieses Ereignis gemalt?“<sup>1177</sup> Im daran anschließenden Sinnschritt der Zeitdeutung wären es die folgenden: „Welcher besondere Zeitpunkt ist dargestellt? Vergleicht dazu das Bild mit der Zeit, die vor und nach dem gemalten Augenblick liegt? Was ist die Vorgeschichte und was die Nachgeschichte des dargestellten Moments? Was ging der dargestellten Szene voraus und was folgte ihr?“<sup>1178</sup>

---

<sup>1173</sup> Borries, Bodo von (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, S. 272.

<sup>1174</sup> Borries, Bodo von (2005a): Bilder im Geschichtsunterricht – und Geschichtslernen im Kunstmuseum, S. 367 (Hervorh. im Orig.).

<sup>1175</sup> Dieses erfuhr schon ausgiebiger Erläuterung in Teil II, Kap. 3.1.2.

<sup>1176</sup> Die Analyse der Sozialgeschichte bleibt bei Pandel aber auf die (zeitgenössischen!) Personen bzw. Personengruppen *Bildhersteller*, *Bildauftraggeber* und *Bildpublikum* beschränkt (siehe Pandel 2008, S. 126–128).

<sup>1177</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 137.

<sup>1178</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 138.

Überspitzt formuliert und verkürzt dargestellt, hätte man mit der Beantwortung der Fragen die in ihm geronnene religiöse Erfahrung des Erschaffers/der Erschaffer und/oder des Auftraggebers/der Auftraggeber verflüssigt, nicht freigelegt, was historisch war, sondern das, was existentiell wahr wurde und werden soll.<sup>1179</sup> Eine ‚inhaltistische‘ Fixierung führt so in den Bereich wesenhafter Näherungen an die Bezugsgröße *Religion* und ins Fahrwasser eines religiös motivierten pädagogischen Handelns.<sup>1180</sup> Der Pandel’sche Fragenkatalog erweist sich in diesem Fall (!) als wenig weiterführend. Das gilt nicht im Hinblick auf Pandels Ausführungen zum Dokumentensinn. Ihn freizulegen, bedeutete demnach auch bei dieser Bildtafel, sie als „Quelle[ ] von etwas, als Dokument[ ] für etwas“<sup>1181</sup> zu betrachten. Den Bildinhalt zu erschließen, meint dann nicht, die „Kunde von den letzten und tiefsten Wahrheiten“<sup>1182</sup> als dessen Gehalt freizulegen, sondern in ihm u. a. „Quelle[n] für das *Imaginäre*, für in Alltag wirksame Vorstellungen und Mentalitäten“<sup>1183</sup> zu sehen. Die Bildtafel rückt so als „(Er-)Zeugnis[ ] des Lebens- und Glaubensstils einer Epoche, Region, Person [vor allem die des Künstlers; Anm. F. P.], Gemeinschaft oder Schicht“<sup>1184</sup> in den Blick.

Gefunden wäre damit eine Art von Quelle, der Pandel beim von Quellen zur politischen Geschichte dominierten historischen Lernen eine allzu geringe Beachtung attestiert.<sup>1185</sup> Es sind jene Quellen, die Einblicke in die Erfahrungshorizonte und mentalen Einstellungen der Zeitgenossen geben. Die Spiegelung im Bildinhalt ist es, die herausgearbeitet werden kann, ohne dabei den Trugschluss zu erliegen, dass diese repräsentativ für eine ganze Epoche sein müsste.<sup>1186</sup> Der Dokumentensinn erschöpft sich aber darin

---

<sup>1179</sup> Siehe auch Teil VII, Kap. 2.1.4 (Abschnitt zum phänomenologischen Religionsbegriff).

<sup>1180</sup> Siehe auch Teil VIII, Kap. 3, insbesondere Kap. 3.2.

<sup>1181</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2008): Bildinterpretation, S. 128.

<sup>1182</sup> Roeck, Bernd (2004): Das historische Auge. Kunstwerke als Zeugen ihrer Zeit; von der Renaissance zur Revolution. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 125.

<sup>1183</sup> Roeck, Bernd (2004): Das historische Auge, S. 125. Weiter schreibt Roeck (2004): „Daß hier Gedanken visualisiert werden, von denen die Menschen jener Epochen durchdrungen waren – wie es eben auch die Bilder wurden, die zur Präsentation der Imaginationen beitrugen –, liegt auf der Hand, und schon daraus ergibt sich die Bedeutung solcher Kunstwerke als Geschichtsquellen“ (125).

<sup>1184</sup> Lange, Günter (2002): Umgang mit Kunst, S. 252 (Hervorh. im Orig.). Achtsamkeit gilt es hierbei bei unzulässigen Generalisierungen walten zu lassen. Peter Burke (2010) hält bei seiner Kritik an der ikonographischen Methode fest: „Problematisch ist die Ikonologie zudem mit ihrer Annahme, daß Bilder den Zeitgeist einer Epoche zum Ausdruck bringen. [...]. Es wäre töricht, von der kulturellen Homogenität einer bestimmten Epoche auszugehen“ (S. 48).

<sup>1185</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik, S. 37–38.

<sup>1186</sup> ‚inhaltistisch‘ gesehen, lässt sich natürlich noch einiges mehr herausarbeiten. Anachronistische Darstellungen erlauben realienkundlichen Informationsgewinn, spiegeln Selbstverständnisse der (ständischen) Gesellschaft, Geschlechterbeziehungen, Städtebauliches u. v. m.

nicht. Von Borries zeigt auf, auf welchen Ebenen er sich in Form einer objektüberschreitenden Mehrebenen-Kontextualisierung von Zeugnissen einer ‚vergangenen‘ materiellen Kultur systematisch herausarbeiten lässt.<sup>1187</sup> Im Einzelnen weist er dann die Ebenen der Betrachtung *Entstehungszusammenhang*, *Verwendungszusammenhang*, *Bedeutungszusammenhang* und *Erhaltungszusammenhang* aus, die ein synchrones und diachrones Kontextualisieren leiten können.<sup>1188</sup>

Eine Erweiterung des Analyse- und Interpretationsrahmens findet schließlich noch ihren Ausdruck im Einbezug der *adtrinsischen Informationen*. Diese werden über den Faktor *Signifikanz* erfasst, der museumsbezogen hier das Eindringen der *gegenwärtigen Bedeutsamkeit des De- oder Exponats für Individuen und Kollektive* meint. Aus geschichtskultureller Sicht von Relevanz ist an dieser Stelle die Frage, wie ein Wissen um diese Informationen Einfluss auf den musealen und kuratorischen Umgang nimmt. Gegenwärtig findet dieser Faktor, wie in der geschichtskulturellen Analyse herausgestellt werden konnte, nicht nur, aber maßgeblich Beachtung in Bezug auf nichtchristliche, nichtwestliche systemimmanente Dinge, die nun im Besitz einer Gesellschaft sind, die nicht mit der Herkunftsgemeinschaft der Objekte übereinstimmt. In der Ausstellungspraxis reicht dessen Beachtung heutzutage zuweilen vom Einbezug von Systempflegern mit dem Resultat einer temporären Rekontextualisierung durch Reritualisierung bis hin zu institutionell getragenen, aber diesmal von einer religionssystemimmanenten Perspektive verfassten Verhaltens- und Zugangsregularien.<sup>1189</sup> Für das historische Lernen wird aber weniger eine veränderte Ausstellungspraxis von Relevanz sein, sondern die korrespondierenden Diskurse, die sich um den Umgang mit musealisierten religiösen Ethnographica ranken.

Ein Lernen an diesen ‚sacred‘ und zugleich ‚sensitive objects‘ kann so zu einer Auseinandersetzung mit Geschichtskultur anleiten, indem es sie als diskursive Praxis entfaltet, in der Fragen nach Identität, Machtkonstellationen und Deutungsmonopolen aufgeworfen und unterschiedlich beantwortet werden. Der Faktor *Signifikanz* kann poten-

---

<sup>1187</sup> Von Borries (2014) bezieht sich bei seinen Ausführungen auf ‚Kunstwerke‘. Er legt einen „denkbar weiten Kunstbegriff zugrunde“ (S. 241), dessen entgrenzende Funktion an dieser Stelle eine Übertragbarkeit auf das gesamte Spektrum der (vergangenen) materiellen Kultur erlaubt.

<sup>1188</sup> Diese erfahren schon ausgiebiger Erläuterung in Teil II, Kap. 3.1.2.

<sup>1189</sup> Siehe auch Teil VI, Kap. 2.8.



tiell auf den Umgang auch jener Exponate Einfluss nehmen, die eher als „Standardobjekte[ ]“<sup>1190</sup> zu gelten haben, wie sie etwa der bayerische Museumskompass ausweist.<sup>1191</sup> Hierbei mag es sich aber um Einzelfälle handeln. Davon zeugt auch, dass in der Forschung immer wieder dieselbe Anekdote der andächtigen Bauersfrau zur Illustration bemüht wird.<sup>1192</sup>

Hier zeigt sich ein anderer Sachverhalt verwirklicht, nämlich der eines fortwährenden kunstreligiösen Erbes in musealen Verhaltens-Codices. Das historische Lernen, das an dieses heranführt, ist geeignet, die kulturspezifische Prägung ‚westlicher‘ Museen offenzulegen.<sup>1193</sup> Damit sind die Vorabfestlegungen zu beschließen und ist der Aussagekraft der musealisierten materiellen Religion nachzugehen.

### **2.3.2 Zugriffe für das historische Lernen auf materielle Religion im Museum**

Die historische Aussagekraft (Quellen- und Dokumentcharakter) begründet maßgeblich das Lernpotential dieser Dingkategorie für das historische Lernen. Um diese zu bestimmen, ist der folgende Weg zu beschreiten: Der erste Schritt gibt summarisch wieder, welche historischen Zusammenhänge Geschichtswissenschaftler und Geschichtsdidaktiker zu Forschungs- und Bildungszwecken gegenwärtig über *materielle Religion* erschlossen wissen wollen und welche Ansatzpunkte und Vorgehensweisen sie dafür wählen.

Die Befunde sind in einem zweiten Schritt kritisch zu bewerten und weiterzuentwickeln. Als Erträge sind davon ableitend mögliche Zugriffe für das historische Lernen in einem dritten Schritt zu extrahieren und in eine Systematik zu überführen, die in einem vierten Schritt anhand von ausgewählten Beispielen zu exemplifizieren ist. Die historische Aussagekraft der erfassten Zeugnisse der materiellen Religion tritt hier zutage.

---

<sup>1190</sup> Vieregg, Hildegard (2008b): Vom Stellenwert des Museums im Bildungsprozess – Qualitätsorientierung in der Zusammenarbeit von Schulen und Museen. In: Arnold Vogt (Hg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung, Bd. 7), S. 135–154, Zitat S. 150.

<sup>1191</sup> Siehe Schmeer-Sturm, Marie-Louise (Hg.) (1992): Museumskompass Bayern. Ein Schlüssel zum Verständnis für Brauchtum, Handwerk, Technik, Kunst; ein Nachschlagewerk in Sachgruppen. 2 Bände. München: Reisen und Bildung. Standardobjekte sind hier zu Objektgruppen zusammengefasst. Als für diese Arbeit relevante, im Museumskompass aufgeführte Objektgruppen wären hierbei etwa christliche *Andachtsbilder, Altäre, Plastiken und Skulpturen, Reliquien, Rosenkränze, sakrale Einrichtungsgegenstände, liturgische Gewänder und Geräte* und *Votivgaben* zu nennen.

<sup>1192</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.9.

<sup>1193</sup> Siehe weiter unten Beispiel VI (Kap. 2.3.2.6).

Bei den religiösen Dingen, die Geschichtsdidaktiker zu Lernmedien erhoben und den Historikern Objekt historischer Erkenntnis waren, handelte es sich ausschließlich um Sach- und Bildquellen mit Bezug zur christlichen Religion. Bei den Zusammenhängen, die sich bei beiden Quellengattungen gleichermaßen beleuchten ließen, handelt es sich im Borries'schen Sinne um den Entstehungs-, Verwendungs-, Bedeutungs- und Erhaltungszusammenhang. Die Vorteile dieses ‚Suchrasters‘ bei religiösen Bildern bestehen darin, dass einerseits die weiter oben problematisierte Zentrierung von Kontextualisierungen am Bildinhalt damit aufgelöst wird, und andererseits dessen intrinsische Informationen für eine objektbasierte Realienkunde etwa weiterhin erfasst werden können.<sup>1194</sup> Die Zugänge, die damit eröffnet werden konnten, waren schwerpunktmäßig Mentalitäts-, Sozial- und Alltagsgeschichte. Historiker präzisierten dahingehend in Richtung einer Geschichte der Mentalitäten, Sensibilitäten und Frömmigkeiten,<sup>1195</sup> die sich im Wandel anhand von chronologischen Bildserien zum selben Thema (re-)konstruieren lässt. Synchron und diachron Kontextualisierungen richteten sich am konkreten Objekt aus, das vor Augen stand (pragmatische (Erst-)Umgebung und sein Itinerar). Als Kerngeschäft galt dabei die Re-Konstruktion der durchwanderten Funktions- und Bedeutungszusammenhänge. Das religiöse Ding kam so als „Dokument sich wandelnder Seinsweisen und damit einhergehender Funktionsveränderungen“<sup>1196</sup> in den Blick. Damit ist das Summarium zu schließen. An diesem sind nun Bewertungen und Ergänzungen auszurichten.

Erstens: Angesichts der ausgewiesenen Zusammenhänge und Zugänge bietet sich der Rückgriff auf die Forschungserträge auch anderer materialbezogener Wissenschaften an. Das Vielnamenfach Volkskunde, die sachkulturerforschende (Volksfrömmigkeits-) Forschung sowie die Kunstgeschichte (vor allem ihre Ergebnisse auf der Grundlage der Anwendung der ikonologisch-ikonografischen Methode) sind hier an erster Stelle zu nennen. In der geschichtswissenschaftlichen Forschung sind auch die Erträge der historischen Mentalitätsforschung einzubeziehen. Da die Mentalitätsforschung immer auch auf die unbewussten, unreflektierten Einstellungen, Affekte, Emotionen und nicht

---

<sup>1194</sup> Siehe Fußnote 1186 in dieser Arbeit.

<sup>1195</sup> Bestimmungen zu den Begriffen *Mentalität*, *Sensibilität* und *Frömmigkeit* sind Beispiel IV *Christusbilder im Wandel* (Kap. 2.3.2.4) enthalten.

<sup>1196</sup> Roeck, Bernd (2004): *Das historische Auge*, S. 271.

zuletzt Ressentiments einzelner Kollektive abhebt, die ihren Ausdruck in stereotypisierenden Wirklichkeitserfassungen fanden, gilt zudem der historischen Stereotypenforschung ein besonderes Augenmerk.

Zweitens: Die induktive Verallgemeinerung ist zu kritisieren, die den Beiträgen der Historiker enthalten war. Historiker verwischen die Begrenztheit des Geltungsraums ihrer Aussagen, wenn sie den Aussagewert von religiösen Dingen (respektive religiösen Kunstwerken und religiösen Bildern) im Allgemeinen bestimmen, die Quellen ihrer Erkenntnis aber allein dem Christentum entstammen. Die Zulässigkeit eines Induktionsschlusses in Bezug auf die Dinge, die anderen religiösen Traditionen entstammen, wird sich im Einzelfall erst zu erweisen haben.

Drittens: Auf den Ebenen der Betrachtung, wie sie von Borries auswies, kann zusätzlich der Faktor „physikal[ische] Objekteigenschaften“<sup>1197</sup> Beachtung finden und sind vor allem im Hinblick auf eine geschichtskulturelle Thematisierung die adtrinsischen Informationen einzubeziehen.

Viertens: Der Bereich der Zugänge ist von Geschichtsdidaktikern und Historikern nicht erschöpfend abgehandelt. Auch wenn es sich teils dabei mehr um Akzentuierungen handelt, so führte die bereits in Teil VI vorgestellte religionswissenschaftliche Systematik zur Kontextualisierung von (religiösen) Objekten im Museum die folgenden auf: Wirtschafts-, Politik-, Geistes-, Sammlungs-, Herrschafts-, Frauen-, Minderheiten-, Rezeptionsgeschichte, *connected*, *entangled* und *revealing hidden histories*.<sup>1198</sup> Ob sich diese Zugänge am konkreten religiösen Objekt eröffnen lassen, ist im Einzelfall zu prüfen.<sup>1199</sup> Dies beinhaltet auch den Teilschritt, die religiösen Dinge im Museum auch auf das Museum als historisch gewachsene Institution in geschichtskultureller Perspektive hin zu bedenken. Auf der Ebene der Pragmatik meint dies, Zugänge zu eröffnen, die

---

<sup>1197</sup> Hahn, Hans Peter (2005): Materielle Kultur, S. 129.

<sup>1198</sup> Siehe auch Teil VI, Kap. 2.6.2.4 (Unterpunkt: *Re-Kontextualisierung von religiösen Dingen aus religionswissenschaftlicher Perspektive*).

<sup>1199</sup> Der Religionswissenschaftler Bräunlein nahm sich genau so eines Falles an. Am Beispiel eines musealisierten nichtwestlichen Zeugnisses der materiellen Religion, des hawaiianischen Kriegsgotts *Ku*, zeigte er auf, wie sich damit Begegnungsgeschichte (Kulturkontakt und -konfrontation), Faszinations-, Herrschafts- und Institutionengeschichte (Repatriierungs- und religiöse Revitalisierungsforderungen) entfalten lässt. Siehe auch Teil VI, Kap. 2.6.2.4 (Unterpunkt: *Re-Kontextualisierung von religiösen Dingen aus religionswissenschaftlicher Perspektive*).

aus einem historischen Lernen im Museum auch ein historisches Lernen über das Museum machen. Institutionen-, Sammlungs-, Ausstellungs- und Rezeptionsgeschichte stellen dabei die zentralen Zugänge dar, auf die die Zeugnisse der materiellen Religion hinsichtlich ihres dahingehenden Dokumentcharakters befragt werden können.

Fünftens: Im Bereich der von Historikern ausgewiesenen Zugänge ist die Frage zu stellen, wie valide die Aussagen sind, die auf der Grundlage des Bildinhalts getroffen werden können. Im Falle von Bildserien (zum selben Sujet, Motiv, Thema) wird sich diesem diachronen Vergleich gewiss auch ein synchroner entgegenstellen lassen, in dem die Denkfigur der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen Bestätigung erfährt. Gewiss, das stellt jene Mentalitäten und Sensibilitäten bestimmende wie analysierende historische Forschung seit ihren Anfängen selbst heraus, haftet den Ergebnissen eines solchen Vergleichens stets ein thesenhafter Charakter an.<sup>1200</sup> Schlüsse, die aus dem Erscheinungsbild der religiösen Dinge (auch im Wandel ihrer Zeit) auf eine wie auch immer geartete gesellschaftliche Realität gezogen werden, stellen generell, auch unter der Annahme von Parallelen und Verbindungen zwischen beiden, dann nicht mehr als Vermutungen dar. Trotz dieser Einschränkungen hat als gewonnene Einsicht zu gelten, dass sich „graduelle und schnelle Veränderungen in der Art und Weise, wie [etwa] eine traditionelle Szene dargestellt wurde“<sup>1201</sup>, im diachronen Vergleich religiöser Dingwelten feststellen lassen. Diese Veränderungen „indizier[en] gesellschaftlichen Wandel und damit Historizität.“<sup>1202</sup> Eine materielle Religion des Christentums eignet sich Historikern zufolge in erster Linie dazu, diesen historischen Wandel in den Bereichen der Mentalitäten, Sensibilitäten und Frömmigkeit(en) zu ersehen, die dadurch zeit-, raum- und gruppengebunden selbst an Kontur gewinnen. Bei jenen Epochen, bei denen eine (Re-)Konstruktion der Mentalitäten, Sensibilitäten und Frömmigkeit textquellenbasiert nicht oder nur unzureichend möglich ist, kommt den Zeugnissen der materiellen Religion zudem ein besonderer Stellenwert zu.

---

<sup>1200</sup> Reinhard Schneider (1987) hält hierzu fest: „Insofern ergibt sich die einsichtige Konsequenz, daß jegliche Mentalitätsforschung bei der Verbalisierung ihrer eigenen Ergebnisse sich bewußt bleiben muß, wie subjektiv und thesenhaft deren Charakter sein könnte“ (S. 328). Es nimmt nicht wunder, dass die Exemplifizierungen Roecks und Burkes davon ebenso geprägt waren.

<sup>1201</sup> Burke, Peter (2010): Augenzeugenschaft, S. 62.

<sup>1202</sup> Ludwig, Andreas (2014): Geschichtswissenschaft, S. 291.

Sechstens: Geht es um die Analyse und Interpretation des Bildinhaltes, könnte ein weiteres historisches Erkenntnisinteresse auch darin bestehen, wie figurative und narrative Elemente auf die nichtreligiöse Sphäre, vor allem ins Politische, übertragen oder umdeutet wurden. Was ist damit gemeint? Von Übertragungen wäre beispielsweise zu sprechen, wenn sich in allegorischen Darstellungen Hitlers oder Bismarcks der Rückgriff auf die Ikonographie des heiligen Georgs oder Michaels zeigt. Von Umdeutungen ließe sich etwa bei folgendem Fallbeispiel sprechen, das bereits bei der Konturierung des Gegenstandsbereichs *materielle Religion* in Teil V dieser Arbeit eingebracht wurde: Hierbei handelt es sich um eine während des Ersten Weltkriegs erschienene Ansichtskarte, die auf der Rückseite ein Foto abbildet, das die Feierlichkeiten rund um Michaelitag vor dem Augsburger Perlachturm festhält.<sup>1203</sup> An diesen Tagen wird ein im Turm befindliches mechanisches Figurenspiel in Gang gesetzt, bei der das sogenannte Turmichele, der Erzengel Michael, dem unter ihm liegenden Teufel zu jeder vollen Stunde einen Stich mit seiner Lanze versetzt. Auf der Adressseite, in der philokartistischen Fachsprache die Vorderseite, befindet sich im oberen linken Feld ein Fließtext, der die Abbildung dieses Figurenspiels nun zur Veranschaulichung einer deutschen Sieg- und Wehrhaftigkeit heranzieht.

Siebtens: Auch wenn in der historischen Forschung die Bedeutung eines Objekts nur eine nachgeordnete Rolle spielt, wäre eine ergänzend aufzuwerfende Frage, ob bei der (Re-)Konstruktion von mentalitäts-, sensibilitäts- und frömmigkeitsgeschichtlichen Zusammenhängen dem Konstitutivum der materiellen Religion nicht mehr Raum einzuräumen ist. Vermag eine Re-Konstruktion der religiösen Bedeutung nicht auch diese Zugänge weiter zu erhellen? Unter der Annahme, dass „[k]ein Sachverhalt, kein Gegenstand, kein Ereignis [...] von sich aus Sinn und Bedeutung [besitzt]“<sup>1204</sup>, sondern der Mensch es ist, der ihnen diese zumisst, handelt es sich dabei um die zugeordneten, zugesprochenen und zugeschriebenen, also attribuierten, religiösen Bedeutungen – und zwar um jene, die ihnen in ihrer genuinen Umgebung seitens des Subjekts zugemessen wurden. Diese bildeten die Erträge von individuellen religiös nominierten Sinnbildungsprozessen. Es geht also nicht um die unifizierten, kollektivierten religiösen Be-

---

<sup>1203</sup> Siehe auch Teil V, Kap. 2.4.

<sup>1204</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik, S. 27.

deutungen, wie sie Systempfleger, Forscher und Musealisten als Meinungseliten (retrospektiv) den religiösen Dingen zuweisen. Wie ist es um eine (Re-)Konstruktion nun dieser individuellen religiösen Bedeutungen gestellt? Eine ernüchternde Antwort (im Hinblick auf jene Dinge, die nicht mehr dem kommunikativen Gedächtnis zugänglich sind) gab bereits der Historiker Bernd Roeck.<sup>1205</sup>

In der Fragmentarik der Überlieferung, maßgeblich auch durch die Dokumentationspraxis einer traditionellen Museumspraxis erzeugt,<sup>1206</sup> findet ein solches Bemühen folglich seine Begrenzung. Im Falle einer materiellen Religion des Christentums lässt der ‚unmittelbare‘ Aussagewert der Dinge, die zu ihr gehören, dennoch Rückschlüsse zu. Der Historiker Peter Schmidt stellt den Erkenntniswert von Spuren heraus, die die einstigen Rezipienten auf den Dingen hinterlassen haben.<sup>1207</sup> So lassen sich Namenseinritzungen auf zahlreichen Wandgemälden frühchristlicher und mittelalterlicher Zeit finden (weniger auf Tafelmalerei und Skulpturen). Auch Anrufungen, Fürbitten, *memoria* wurden in die christlichen Dinge des Mittelalters eingeritzt. Auch den druckgraphischen Bildern sind mit Beginn ihrer Massenproduktion solche schriftlichen Gebrauchsspuren zahlreich enthalten. All diese Gebrauchsspuren geben „Einblick in die Assoziationen, die das Bild bei den Betrachtern wachrief“<sup>1208</sup>. Diese Indizien lassen sich aber noch durch den Einbezug weiterer Quellen und Zeugnisse untermauern. In Bezug auf die Bildbenutzer des Mittelalters kann sich der Einbezug von Archivalien, von Quellen etwa hagiographischer Art, von Minuskel- und Vitenliteratur, von autobiographischen und biographischen Zeugnissen, von bildkritischen Schriften der Reformatoren und Reformationsgegner als ergiebig erweisen.<sup>1209</sup>

Achtens: Wenn „[d]as System der den Menschen umgebenden Dinge [...] spezifische Lebensweisen [konturiert] und [...] damit Gesellschaften [beschreibt]“<sup>1210</sup>, dann ist an

---

<sup>1205</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.6.2.

<sup>1206</sup> Siehe auch Teil VI, Kap. 2.4.

<sup>1207</sup> Siehe Schmidt, Peter (2002): Beschriebene Bilder. Benutzernotizen als Zeugnisse frommer Bildpraxis im späten Mittelalter. In: Klaus Schreiner und Marc Müntz (Hg.): Frömmigkeit im Mittelalter. Politisch-soziale Kontexte, visuelle Praxis, körperliche Ausdrucksformen. München: Fink, S. 347–386.

<sup>1208</sup> Schmidt, Peter (2002): Beschriebene Bilder, S. 354.

<sup>1209</sup> Siehe Dinzelbacher, Peter (2002): Religiöses Erleben von bildender Kunst in autobiographischen und biographischen Zeugnissen des Hoch- und Spätmittelalters. In: Klaus Schreiner und Marc Müntz (Hg.): Frömmigkeit im Mittelalter. Politisch-soziale Kontexte, visuelle Praxis, körperliche Ausdrucksformen. München: Fink, S. 299–330.

<sup>1210</sup> Ludwig, Andreas (2014): Geschichtswissenschaft, S. 291.

dieser Stelle auch die Frage aufzuwerfen, ob der *Wandel* der religionssystemimmanenten *Dingwelt* nicht auch aussagekräftig ist. Eine sich verändernde religiöse Praxis macht einstige Kultrequisiten, kultisch-rituelle Gegenstände und Kultobjekte überflüssig oder bezieht neue mit ein. Was da war, ist nun nicht mehr da, so könnte man die durch die reformatorische Bewegung gewirkte Veränderung der Dingwelt in Teilen des Christentums umschreiben, was nicht da war, ist nun da, so könnte man sie für ein sich liberalisierendes, progressives Judentum etwa umschreiben. Der Wandel der religiösen Dingwelt induziert einen Wandel innerhalb dieser Gesellschaften, dessen Erfassung mehr als nur religionsgeschichtliche Zusammenhänge freizulegen in der Lage ist.

Neuntens: Neben der Re-Konstruktion von Bedeutungszusammenhängen – was in Bezug auf die individuell zugesprochenen und zugeordneten religiösen Bedeutungen nur begrenzt möglich ist (hier wird es sich oftmals nur um das Ausweisen optionaler Bedeutungskonzepte handeln, die den situativ möglichen Handlungsoptionen der einstigen Akteure entsprangen) – ging es Geschichtsdidaktikern bei ihren synchronen und diachronen Kontextualisierungen zudem um die Re-Konstruktion der genuinen und durchwanderten Funktionszusammenhänge. Was unter Funktionen zu verstehen ist, war bereits weiter oben schon Gegenstand der Erörterung.<sup>1211</sup> Unter dem Begriff *Funktion* ist der Gebrauch des Dings zu einem bestimmten Zweck zu verstehen. Die Beweggründe des Gebrauchs und der Nutzen der Zwecksetzung ergeben sich dabei aus der Befriedigung von menschlichen Bedürfnissen (instrumentelle Funktion). Diese unterscheiden sich wiederum von Mensch zu Mensch, von Milieu zu Milieu, von Generation zu Generation und werden „von der Kultur definiert, in der wir leben.“<sup>1212</sup> Sie sind synchron verschiedenartig und können diachron einem Wandel unterstehen. Am Itinerar eines konkreten Objekts lässt sich so ein Bedürfniswandel auf einer kollektiven Ebene ausfindig machen. Über die Re-Konstruktion der durchwanderten sozialen und Gebrauchs-Kontexte kann er ersehen werden. So einzigartig sich das jeweilige Ding-Itinerar geben kann, als Ganzes besehen teilen sich die in Rede stehenden Dinge dieser Arbeit denselben ‚biographischen‘ Ausgangs- und Endpunkt. Der Ausgangspunkt bildet

---

<sup>1211</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.4 (Zusammenfassung und Weiterführung).

<sup>1212</sup> Bringéus, Nils-Arvid (1983): Bedürfniswandel und Sachkultur. In: Hermann Bausinger und Konrad Köstlin (Hg.): Umgang mit Sachen. Zur Kulturgeschichte des Dinggebrauchs; 23. Deutscher Volkskunde-Kongress in Regensburg vom 6. – 11. Oktober 1981. Regensburg: Univ., Lehrstuhl für Volkskunde (Regensburger Schriften zur Volkskunde, Bd. 1), S. 135–147, Zitat S. 136 (Hervorh. im Orig.).

die pragmatische Erstumgebung, der religiöse Kontext, in die die religiösen Dinge einst eingebettet waren. Hier lässt sich dann auch nach generalisierbaren Funktionen fragen, die als charakteristisch für den religiösen Kontext gelten können. Dort ist das religiöse Ding Mittel und Mittler im Ritus und Kultus. Auf der Handlungsebene lässt der Gebrauch zu bestimmten Zwecken eine Verortung zu: Als Gegenstand des Kultus sind die religiösen Dinge Kultobjekte. Auf der Bedeutungsebene sind sie „Mediatoren“<sup>1213</sup>. Mediator heißt in diesem Sinne, legt man die substantielle Denkart zugrunde, dass sie als Mittler zwischen Immanenz und Transzendenz, zwischen Natürlichem und Über-Natürlichem fungieren. Als Vollzugsobjekte des Ritus und Kultus sind die religiösen Dinge kultisch-rituelle Dinge. Auch diese sind aber nicht nur Mittel, sondern auch Mittler innerhalb der kommunikativen Prozesse der einzelnen Systemanhänger. Als Mittel wie Mittler lassen sich nun ihre Funktionen bestimmen. Peter Burke tat dies bereits in Bezug auf die religiösen ‚Bilder‘ (des Christentums), indem er sie als Mittel der Lehre („Instrumente der Indoktrination“), als Mittler im Kultus („Bilderkulte“), Mittel der Meditation und Mittel der Propaganda („polemische Bilder“) auswies.<sup>1214</sup> Diese Mittler- und Mittelfähigkeiten lassen sich wiederum unter ihrer zentralen Funktion, Mittel der Evokation (von Vorstellungen und Gefühlen) zu sein, subsumieren. Bodo von Borries tat dies zudem im Hinblick auf einen christlichen Wandelaltar, der als Sach-, Bild- und Textquelle sowie als Kultobjekt und kultisch-rituelles Objekt zu bestimmen wäre. Ihm wies von Borries die folgenden Funktionen zu: Geschenk-, Reliquiar-, Vertretungs-, Fürbitt-, Lehr-, Rechts-, Prestige-, Vergemeinschaftungs-, Trost- und Denkmalsfunktion.<sup>1215</sup> Diese Auflistung ist bereits recht umfänglich. Funktionen, wie die des Schutzes, der Heilkraft und der Erbauung, erweisen sich in der (christlichen) *praxis pietatis* als zentral, und sind darum ergänzend gesondert auszuweisen. Ebenso, im Falle musealisierter religiöser Ethnographica ließ sich dies auch belegen,<sup>1216</sup> können religiöse Dinge als Mittel der Identitätsbildung fungieren. Die Auflistung ist folglich noch um eine identitätsstiftende Funktion zu erweitern.

Den benannten Funktionen lassen sich sicherlich noch weitere zur Seite stellen. Entscheidend ist nun, die einzelnen Funktionen nicht einfach nur zu benennen, sondern

---

<sup>1213</sup> Bräunlein, Peter J. (2008): *Ausstellungen und Museen*, S. 172.

<sup>1214</sup> Burke, Peter (2010): *Augenzeugenschaft*, Zitate S. 54, 56 und 62.

<sup>1215</sup> Siehe auch Teil II, Kap. 3.1.3.

<sup>1216</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.8.



sie in einen sozial- und kulturgeschichtlichen Zusammenhang zu bringen. Was ist damit gemeint? Bestimmt man religiöse Dinge etwa als Mittel der Lehre, dann tut man dies deshalb, da sie „Träger religiösen Wissens und religiöser Überzeugung“<sup>1217</sup> sind. Über diese inkorporierten oder über sie transferierten religiösen Wissens- und Überzeugungsbestände konstituieren sich auch Gesellschaften, formen sich deren Strukturen (Schichten, Klassen, Kasten, soziale Lagen, soziale Milieus, Lebensstilentwürfe oder geschichtlich Ständeordnung) und Ordnungen (Rechtsordnungen, soziale Ordnung) oder grenzen sich Gesellschaften von anderen ab (Selbst- und Fremdzuschreibungen (Ungläubige, Heiden, Barbaren, Wilde, Primitive)). Oder bestimmt man religiöse Dinge etwa als Mittel der Propaganda, dann tut man dies deshalb, da ihren Inhalten zuhauf polemischer und schmäher Gehalt innewohnt. Die Bildpolemiken in der Reformationszeit oder antijudaistische Darstellungen innerhalb der Geschichte des Christentums bilden hier prägnante Beispiele. Der Preis des Monotheismus, wie ihn Jan Assmann bestimmt,<sup>1218</sup> sind Dichotomien im Denken, die ‚echte‘ von ‚unechten‘, ‚wahre‘ von ‚falschen‘ und ‚gute‘ von ‚schlechten‘ Religionen sowie rechten ‚Gebrauch‘ von ‚Missbrauch‘ ‚der‘ *Religion* scheiden lassen. Die exemplarisch benannten Dinge können als Objektivationen dieses dichotomischen Denkens gelten.

Im Hinblick auf den gemeinsam geteilten Endpunkt ist der wissenschaftlich postulierte Funktionswandel herauszustellen, den die Musealisierung der religiösen Dinge bewirkte. Dieser ist dann mit der musealen Realität in Beziehung zu setzen, wie sie in Teil VI analysiert wurde. Holzschnittartig gibt sich der Funktionswandel wie folgt: Das Museum als Säkularisierungsinstanz setzt die religiösen Dinge frei, ‚nobilitiert‘ sie gewöhnlich zu *Kunst*, beraubt sie damit ihrer Evidenz an religiöser Bedeutung, und entzieht sie ihrer einstigen instrumentellen Funktionseinbettung. Die musealen Professionen wachen darüber, dass sich der Besucher dem Funktionswandel gemäß verhält (wie am Beispiel der andächtigen Bauersfrau weiter oben zu ersehen war). Gleicht man den wissenschaftlich postulierten Funktionswandel nun mit der westlich-musealen Realität ab, lässt sich diese These allenfalls für das Kunstmuseum aufrechterhalten. Als Kult-

---

<sup>1217</sup> Cress, Thorsten (2014): Religiöse Dinge. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 241–244, Zitat S. 243.

<sup>1218</sup> Assmann, Jan (2008): Die mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus. Nachdr. München: Hanser (Edition Akzente).

räume einer Kunstreligion handelte es sich aber auch bei diesen Museen nie um säkulare Wahrnehmungsräume. Profaniert wurden hier nur die ‚alten Bilder‘ im Sinne Beltings. Die museale Realität zeigt heutzutage indes, dass die funktional-emotionale Potentialität auch der musealisierten religiösen Dinge zunehmend anerkannt und ihrer einstigen funktional-instrumentellen Einbindung zunehmend Rechnung getragen wird. Dieses Entsprechen findet Ausdruck in der Fassung der religiösen Dinge als sensible Dinge und Ausdruck im Eindenken der adtrinsischen Informationen. Es resultiert dann im Erlauben kultisch-ritueller Vollzüge (mit Vorgaben), im Aufstellen von Verhaltens- und Zugangsregularien, in Repatriierungen, in dauerhaften Deponierungen (etc.).

Als Ertrag aus diesen Bewertungen und Ergänzungen sind nun mögliche Zugriffe für das historische Lernen zu extrahieren und zu systematisieren (siehe Darstellung 6), die anschließend anhand von ausgewählten Beispielen zu exemplifizieren sind. In diesen tritt die historische Aussagekraft ausgewählter Zeugnisse der materiellen Religion dann zutage.

## Materielle Religion im Museum: Zugriffe für das historische Lernen

<b>Ebenen der Betrachtung</b>	Entstehungszusammenhang	
	Verwendungszusammenhang	
	Bedeutungszusammenhang	
	Erhaltungszusammenhang	
Perspektiven	Ansatzpunkte	Fokusse
synchron	Ausgangspunkt (religiöser Kontext)	Funktions- und Bedeutungsgefüge
synchron	Endpunkt (musealer Kontext)	Funktions- und Bedeutungsgefüge und/oder Funktionswandel und museale Realität
synchron	Inhalt (Thema, Motiv, Sujet)	Übertragung von religiösen Bildthemen, -sujets, -motiven oder deren Umdeutung
diachron	Objekt-,Biographie'/Itinerar	Funktions-, Bedürfnis- und Bedeutungswandel
diachron	Form, Stil, Inhalt (Thema, Motiv, Sujet)	Wandel innerhalb der Dingwelt
diachron	materielle Religion einer religiösen Tradition	Wandel der Dingwelt

*Darstellung 6: Materielle Religion im Museum: Zugriffe für das historische Lernen (eigener Entwurf).*

### 2.3.2.1 Beispiel I: Illumierte hebräische Handschriften des Mittelalters

*Ansatzpunkt: Ausgangspunkt (religiöser Kontext)*

*Perspektive: synchron*

*Fokus: Funktions- und Bedeutungsgefüge*

*Geeignete Objekte: mittelalterliche und frühneuzeitliche Machsorim und Haggadot*

*Geeignete Lehr- und Lernmaterialien: digitales IERS-Modul ‚Das Judentum I: Geschichte des Judentums‘*

Entgegen der gängigen Vorstellung, dass es sich bei Judaica, die dem Bereich der Religionsausübung zuzurechnen sind,<sup>1219</sup> des mosaischen Bildverbots wegen um grundsätzlich bilderarme und anikonische religiöse Dinge handelt, lässt sich bereits im Mittelalter auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands von einer „Bildkultur“<sup>1220</sup> aschkenasischer Juden sprechen. Die jüdische Buchmalerei (Illumination) muss dabei als ein ihr wichtiger Ausdruck gelten. Vornehmlich bebilderte diese religiöse Handschriften für den liturgischen Gebrauch. Auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands gaben sich diese während des Mittelalters reich an figuralen und narrativen Illustrationen. Einige dieser Handschriften sind, als Bildquellen betrachtet, nun auf ihren Aussagewert für das historische Lernen hin zu befragen. Innerhalb des Typus *mittelalterlicher Machsorim*<sup>1221</sup> soll dem Leipziger Machsor (entst. 1310/1320) und Wormser Machsor (entst. 1272) die Aufmerksamkeit gelten, innerhalb des Typus *mittelalterlicher Haggadot*<sup>1222</sup>

---

<sup>1219</sup> Diese Unterteilung entstammt der Dissertation Jens Hoppes (2002, S. 165–166), der Judaica nach Religionsausübung, Rechtssituation, Wirtschaftstätigkeit, biographischem Material, innerjüdischem Leben und Schoah kategorisiert.

<sup>1220</sup> Kogman-Appel, Katrin (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland. In: Dorothea Weltecke (Hg.): Zu Gast bei Juden. Leben in der mittelalterlichen Stadt: Begleitband zur Ausstellung. Unter Mitarbeit von Mareike Hartmann. 1. Aufl. Konstanz: Verlag Stadler, S. 48–59.

<sup>1221</sup> Machsorim (Pl. von Machsor) stellen nach Kogman-Appel (2017, S. 50 (Fußnote 104)) einen Buchtypus dar, der im aschkenasischen Raum des Mittelalters die an Feiertagen üblichen liturgischen Gesänge (Pijutim) enthielt, die die Grundliturgie der Pflichtgebete poetisch ausschmückten. Heutzutage wird als Machsor das Gebetsbuch für die hohen Feiertage im Herbst bezeichnet. Der Leipziger Machsor ist im Besitz der Universitätsbibliothek Leipzig. Als Exponat war er etwa in der Ausstellung ‚Leipziger Judentümer in Stadt und Universität‘ (2010) zu sehen. Der Wormser Machsor befindet sich im Besitz der jüdischen Gemeinde Worms. Als Exponat war er etwa in der Ausstellung ‚Europas Juden im Mittelalter‘ (Historisches Museum der Pfalz Speyer (2004/2005) und im Deutschen Historischen Museum Berlin (2005)) zu sehen.

<sup>1222</sup> Bei der Haggada (Pl. Haggadot) handelt es sich um ein Buch, das am Pessachfest verwendet wird. Ursprünglich ein Teil des Gebetsbuches (Siddur) entwickelte er sich im Spätmittelalter zum unabhängigen Buch (siehe Kogman-Appel 2017, S. 54). Das zentrale Thema ist die Geschichte von der Befreiung der Israeliten aus der ägyptischen Sklaverei, ergänzt u. a. um rabbinische Auslegungen und rituelle Handlungsanweisungen. Die Londoner Haggada befindet sich im Besitz der British Library (London). Ein Faksimile befindet sich z. B. im Museum der Geschichte der Juden in Kreis und Stadt Heilbronn. Die Washington-Haggada befindet sich im Besitz der Library of Congress (Washington, D. C.). 2011 war sie Teil einer Ausstellung des Metropolitan Museum of Art (New York).

der Londoner Haggada (entst. Mitte des 15. Jhdt.) und der Washington-Haggada (entst. 1478). Diese sind nun auf den Ebenen der Betrachtung *Verwendungs-, Bedeutungs- und Entstehungszusammenhang* zu erschließen.

### *Verwendungszusammenhang*

Bei den Machsorim und Haggadot handelt es um kultisch-rituelle Objekte. Diese sind Teil einer liturgischen Praxis, die die Verwendung verschiedener Buchtypen voraussetzt.<sup>1223</sup> Geht es um die Re-Konstruktion genuiner Funktionszusammenhänge, erweist sich der Leipziger Machsor als besonders interessant, da seinem Illustrationsprogramm „zahlreiche Darstellungen solcher Rituale“<sup>1224</sup> enthalten sind. Dabei gibt er auch Auskunft über den rituellen Gebrauch der religiösen Schriften, was den seinigen mit einschließt. Es handelt sich um eine Darstellung, die einen Vorbeter am Lesepult zeigt. Dieses Bild stellt keine einfache Illustration des Vorgangs des Gebetsrituals in der Gemeinde dar, sondern „weist [selbst] an, dass und in welcher Form das Gebetsritual vollzogen werden muss.“<sup>1225</sup> Über den Einbezug von Textquellen kann das Dargestellte dann weiter erschlossen werden. Der Darstellung sind aber auch realienkundliche Informationen enthalten. So trägt der Vorbeter einen übergroßen Tallit. Das ist ein Stück Stoff, das während des Gebetes Kopf und Körper umhüllt. Über diese Darstellung lässt sich an die Geschichte seiner Verwendung heranzuführen. Als gängiges Kleidungsstück im Mittelmeerraum der Spätantike unterschied sich die jüdische ‚Version‘ nur durch ihre vier Fransen (Zizit/Schäufäden). Es handelte sich bei dieser um einen alltäglichen Gebrauchsgegenstand, der nicht nur im Ritus getragen wurde. Als im Mittelalter das Tragen von Mänteln üblich wurde, vollzog sich ein Prozess, in dessen Folge er nur noch im Ritus getragen wurde. Die Geschichte des Tallits gibt sich dann als die vom alltäglichen Kleidungsstück zum rituellen Gewand.

### *Bedeutungszusammenhang*

Erhellende Kraft für allgemeinere Zustände zu jener Zeit besitzt eine andere Darstellung, die dem Wormser Machsor enthalten ist. Es handelt sich um eine Illustration zur

---

<sup>1223</sup> Siehe Kogman-Appel, Katrin (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland, S. 50.

<sup>1224</sup> Kogman-Appel, Katrin (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland, S. 51.

<sup>1225</sup> Kogman-Appel, Katrin (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland, S. 51.

Liturgie des Purimfestes. An diesem wird der Errettung der Juden vor drohender Vernichtung im Achämenidenreich (erstes persisches Großreich (6. Jhdt. v. Chr. – 4. Jhdt. n. Chr.)) gedacht, wie sie im Buch Ester (Buch des jüdischen Tanachs) geschildert ist. Diesem zufolge verweigerte der jüdische königliche Diener Mordechai eine Respektsbekundung gegenüber dem höchsten Regierungsbeamten Haman, der daraufhin die Tötung aller Juden im Perserreich an einem per Losentscheid zu bestimmenden Tag plante. Mordechai und dessen Tochter Ester konnten diesen Plan letztendlich vereiteln. Der König ließ Haman hängen. Die Juden im Reich setzten sich der tanachischen Überlieferung zufolge an dem ausgelosten Tag zur ‚Wehr‘ und töteten 75.000 ihrer Feinde, darunter auch die zehn Söhne Hamans, die sie erschlugen und dann auf Geheiß des Königs ebenso hängen ließen. Interessant an der Illustration ist nun, wie sie die tanachische Überlieferung ins Bild setzt. Es zeigt Haman und dessen Söhne an einem stilisierten Baum hängen. Dieser ist dem in der christlichen Ikonographie seit dem 13. Jhdt. sehr beliebten Jesse-Baum (Wurzel Jesse) nachempfunden. Dieser wiederum zeigt eigentlich die Genealogie Jesu, beginnend mit dem Vater König Davids, Jesse, und dient der Veranschaulichung des heilsgeschichtlichen Plans Gottes aus christlicher Sicht. Vor dem Hintergrund einer akuten Verfolgungsbedrohung der Juden des Mittelalters wird hier „eines der bedeutendsten und beliebtesten Symbole der hochmittelalterlichen Kunst [...] in ein deutlich polemisches Bild einer prototypischen Verfolgungssituation umgekehrt.“<sup>1226</sup> Aus jüdischer Sicht war es der Judaistin Katrin Kogman-Appel zufolge dieses Symbol, das „nichts als Verfolgung und Blutvergießen über die jüdische Bevölkerung brachte, und nur ein Sieg, wie er im Ester-Buch geschildert ist, konnte Erlösung versprechen.“<sup>1227</sup>

Diese Ansicht lässt sich auch durch die polemische Aufladung manch christlicher Darstellungen des Jesse- und Kreuzes-Baumes stützen. So „[erschien] [d]er Jesse-Baum in Kombination mit Kreuzigungsdarstellungen [...] dann mitunter in Begleitung der Personifikation der Synagoga und der Ecclesia“<sup>1228</sup>. Das christliche Schema von Antitypos und Typos und die dichotomische Unterscheidung nach ‚wahrer‘ und ‚falscher‘ Religion zeigen sich bei diesen Allegorien verwirklicht. Späteren Darstellungen dieses Bildmotivs

---

<sup>1226</sup> Kogman-Appel, Katrin (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland, S. 53.

<sup>1227</sup> Kogman-Appel, Katrin (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland, S. 53.

<sup>1228</sup> Kogman-Appel, Katrin (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland, S. 53.

ist dann auch der Aufruf zur Judenverfolgung explizit enthalten. Kogman-Appel hält hierzu fest:

„Im 14. und 15. Jahrhundert entwickelte sich daraus das Bild des berüchtigten ‚lebenden Kreuzes‘: Aus dem Kreuz-Baum wächst eine Hand Gottes, die die im besonderen Maße diffamierend dargestellte Personifikation der Synagoga mit einem Schwert niedersticht und so deutlich zur blutigen Verfolgung der Juden auffordert.“<sup>1229</sup>

Erhellte wurde soeben ein Aspekt in der sozialen Beziehung zwischen Juden und christlicher Mehrheitsgesellschaft im 13. und 14. Jahrhundert im Spannungsverhältnis „zwischen Koexistenz und Pogrom“<sup>1230</sup>. Erhellte wurde auch die Funktion der religiösen Dinge, über die Religionsgrenzen hinweg, Mittel der Propaganda zu sein. Ansatzweise bereits ersichtlich wurde, dass die mittelalterliche jüdische Bildkultur „ein integraler Bestandteil der Kultur ihrer Umgebung [war]. Mit ihr teilte sie zahlreiche stilistische Merkmale und Motive.“<sup>1231</sup> Sie spricht „dieselbe ‚Sprache‘ wie die christliche Kunst, kennt deren Normen und Konventionen, macht sie sich zu eigen, interpretiert sie um oder stellt sie in den Dienst der Polemik.“<sup>1232</sup>

Nimmt man sich nun der Haggadot an, dann lässt nicht nur eine Illumination Rückschlüsse auf (jüdische) Lebenswelten zwischen Spätmittelalter und Früher Neuzeit zu. So weist z. B. die Londoner Haggada bei ihrer Bebilderung des Auszugs der Israeliten aus Ägypten „eine Vielzahl dem alltäglichen Leben entnommener Bildelemente auf, die die Israeliten gleichsam als eine Gruppe frühneuzeitlicher Juden in der Emigration darstell[t].“<sup>1233</sup> Der Haggada-Text selbst beinhaltet unter anderem vier Fragen, die von verschiedenen Menschengruppen (‚Söhnen‘) gestellt werden: einem Weisen, einem Bösen, einem Tor und einem Sohn, „der nicht weiß, was zu fragen“<sup>1234</sup>. Interessant

---

<sup>1229</sup> Kogman-Appel, Katrin (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland, S. 53.

<sup>1230</sup> Mentgen, Gerd (2001): Juden. Zwischen Koexistenz und Pogrom. In: Bernd-Ulrich Hergemöller (Hg.): Randgruppen der spätmittelalterlichen Gesellschaft. Warendorf: Fahlbuch, S. 335–387.

<sup>1231</sup> Kogman-Appel, Katrin (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland, S. 59.

<sup>1232</sup> Kogman-Appel, Katrin (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland, S. 59. Unberührt von dieser Feststellung bleibt die Tatsache, dass es sich bei ‚jüdischer Kunst‘ natürlich auch um Auftragskunst handeln konnte, deren Auftragsnehmer Christen waren. Im Falle der illuminierten Handschriften geht die Forschung (Amirov 2018, S. 215–216) sogar davon aus, dass diese sogar Produkte einer möglichen Zusammenarbeit von christlichen und jüdischen Buchmalern sind (siehe auch Abschnitt *Entstehungszusammenhang* weiter unten im Text).

<sup>1233</sup> Kogman-Appel, Katrin (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland, S. 56.

<sup>1234</sup> Kogman-Appel, Katrin (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland, S. 57.

ist nun, wie diese in der Washington-Haggada personifiziert werden. So wird der Weise als ein, auf einem Stuhl sitzender Gelehrter mit einem offenen Buch dargestellt, der Böse als bewaffneter Ritter, der Tor als dümmlich wirkender, einfach gekleideter, am Boden sitzender Mann, der versucht (?), ein Buch zu lesen, und der vierte Sohn als Narr. Auf anderen, demselben Maler (Joel ben Simeon) zugeschriebenen Handschriften erscheint der vierte Sohn als barfüßiger Bettler, mit zerrissenem Gewand, gebeugtem Rücken und kropfkrank. Was lässt sich nun über diese Darstellungen für das historische Lernen erhellen?

Wie zu sehen war, wurde Weisheit mit der Kulturtechnik des Lesens und Schreibens in Verbindung gebracht. Dies kann zur Frage hinleiten, ob im Mittelalter Literalität mit Gebildetsein in Verbindung stand,<sup>1235</sup> oder zur Frage, welchen Stellenwert Literalität für mittelalterliche Juden hatte,<sup>1236</sup> und zur basalen Frage, wer im Mittelalter eigentlich lesen und schreiben konnte<sup>1237</sup>? Das Böse erscheint hier in der Personifikation des bewaffneten Ritters. Die Darstellung kann nicht nur an den Themenkomplex *Rittertum*

---

<sup>1235</sup> Wie Alfred Wendehorst (1986) feststellt, wurde „Schreibunkundigkeit nicht als Unbildung angesehen“ (S. 17), denn „im Sinne der lateinischen Tradition [konnte man auch] gebildet sein, ohne sich das Wissen durch das Medium der Schrift angeeignet zu haben“ (S. 17).

<sup>1236</sup> Im Judentum setzte sich bereits mit der „Kodifizierung der Mischna um 200 n. Chr., mit der die mündliche Überlieferung der jüdischen Religionsgesetze verschriftlicht wurde“ (Sander 2018, S. 111), die Alphabetisierung der gesamten männlichen Bevölkerung durch. Literalität war einerseits der Schlüssel, um in der Diaspora die kulturelle Identität bis in die Gegenwart zu bewahren, andererseits war er auch die Bedingung zur Möglichkeit, sich den verschriftlichten Religionsgesetzen möglichst konform gemäß verhalten zu können. Wolfgang Sander (2018) erläutert dies wie folgt: „Nun wird man die Hochschätzung einer textbasierten Überlieferung sowie eine historisch frühe Massenalphabetisierung für sich genommen noch nicht als Ausdruck von *Bildung* im hier zu erörternden Sinne verstehen dürfen. [...] Die *Bildungstradition* des Judentums erschließt sich erst bei genauer Betrachtung dessen, was und wie hier gelernt werden soll. Bis zur Neuzeit hieß Lernen und Studieren im Judentum im Wesentlichen Studium von Thora und Talmud [...]. [...] Das Besondere von Mischna und Talmud ist nun, dass diese religiösen Texte in sich bereits eine große Breite unterschiedlicher, ja widersprüchlicher Verständnisse des jeweiligen Gegenstandes repräsentieren. Sie sind diskursiv und fordern ihre Leser zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen und eigener Urteilsbildung auf“ (S. 111–113; Hervorh. im Orig.). Bildung im jüdischen Sinne (respektive im Sinne der Talmud-Tora-Schulen) zielt(e) somit auf Diskursivität ab, die Literalität voraussetzt.

<sup>1237</sup> Alfred Wendehorst (1986, S. 9–33) warf diese Frage in Bezug auf Herrscher, Klerus, Ritter, Juden und Kaufmannsleute des Mittelalters auf und versuchte sie dahingehend zu antworten. Zunächst mag erstaunen, „daß [auch] große Teile des Klerus nicht schreiben konnten“ (S. 18). Dies betraf auch Bischöfe und Domherren. Erst zum 14. Jhdt. setzte eine rasante Zunahme der Lese- und Schreibfähigkeit ein. Schreibunkundig waren auch viele Herrscher, etwa Karl der Große. Auf Ritter traf das ebenso zu. Wendehorst (1986) hält hierzu fest: Die „Geringschätzung des Schreibgeschäftes durch den schwertragenden Adel hielt über das Mittelalter an“ (S. 27). Bei Juden konnte Wendehorst „eine wesentlich klare Entwicklung“ (S. 27) ausmachen. Hierzu hält er fest: „[A]uch der einfache Jude hatte im Mittelalter wie zu anderen Zeiten in aller Regel hebräisch lesen und schreiben gelernt“ (S. 27). Bei Kaufmannsleuten lässt sich eine wachsende Schriftlichkeit bis zum 14. Jhdt. nachweisen. Versucht man nun eine prozentuale Angabe zu machen, dann wäre mit Wendehorst zur Zeit der Reformation die Zahl derjenigen unter der städtischen Bevölkerung mit 10 bis 30 % anzugeben, die lesen und auch schreiben konnten.



heranführen, sondern lässt auch die grundlegende Frage nach der Existenz jüdischer Ritter zu,<sup>1238</sup> oder die Frage, ob mittelalterliche Juden bewaffnet waren oder sich überhaupt bewaffnen durften<sup>1239</sup>? In der Darstellung des Tors werden Dummlichkeit (symbolisiert durch eine anzunehmende Leseunfähigkeit (?)) und Armut vereint. Diese Illumination kann zur Frage führen, ob im Judentum des Mittelalters Literalität mit Gebildetsein und darüber hinaus mit Wohlstand in Verbindung stand?<sup>1240</sup> Mit den Darstellungen des vierten Sohns lässt sich schließlich an mittelalterliche Narrenvorstellungen heranführen. Die Darstellung in der Washington-Haggada entspricht der heutigen prototypischen Vorstellung eines solchen Narren mit typischen Attributen (Gugel (zipfelige Mütze) mit Schellen, Schnabelschuhe, kurzes, buntes Gewand und Musikinstrument (hier: Trommel)).<sup>1241</sup> Für mittelalterliche aschkenasische Haggadot war die Darstellung

---

<sup>1238</sup> Markus J. Wenninger (2003, S. 35–82) hat dahingehend geforscht. Trotz einer dürftigen Quellenlage ließ sich belegen, dass es „ritterähnlich lebende[ ] aschkenasische[ ] Juden“ (S. 42) gab. Diese stellten zwar „nicht die Regel im Spektrum jüdischer Existenzmöglichkeiten im mittelalterlichen Deutschland“ (S. 42) dar, beweisen jedoch, „daß es Juden im christlichen deutschen Mittelalter keineswegs unmöglich war, Funktion und Tätigkeit eines Ritters auszuüben“ (S. 43).

<sup>1239</sup> Diese Fragen sind von erheblicher Bedeutung, lassen die Antworten nicht nur Rückschlüsse auf die rechtliche und soziale Stellung von Juden innerhalb der christlich-mittelalterlichen Umgebungskultur zu, sondern können das Bild der passiv erleidenden Juden in der Diaspora um das der aktiv handelnden erweitern. Wenngleich einschlägige Stellungnahmen im mittelalterlichen Rechtsschriftgut ab dem 13. Jhdt. etwa den Juden den Waffengebrauch verwehrten, steht es auf einem Blatt, wie es sich in der tatsächlich gelebten Wirklichkeit damit verhielt. Wenninger (2003, S. 55) konnte für die Zeit, als Juden angeblich ihr Waffenrecht verloren haben, feststellen, dass es unter ihnen durchaus bewaffnete und kriegsgeübte Männer gab, die sich bei antijüdischen Angriffen (im Zuge der Kreuzzüge, bei Pogromen) durchaus auch zur Wehr setzen konnten. Ebenso wurden Juden in einzelnen Städten zu Wacht- und Militärdiensten verpflichtet. Die Frage, ob sie dieser Pflicht durch Geldzahlungen oder Bestellungen von (christlichen) Vertretern nachkamen, bleibt davon unberührt. Ferner konnte er herausstellen, dass Juden auch außerhalb ihrer (eingeschränkten) Bürgerpflichten in vielfältiger Weise mit Waffen zu tun hatten. Reisende Juden waren in der Regel bewaffnet. Zudem hatte „eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Juden berufsmäßig mit Waffen und Kriegsgerät zu tun“ (S. 68), etwa als Schwertfeger, Armbrust- und Büchsenmacher oder Hersteller von Schießpulver. Die Frage, ob Juden auch Schwerter getragen und gebraucht haben, ist im besonderen Maße geeignet, ihre soziale Stellung beurteilen zu können, da das Tragen eines Schwerts in der Regel gehobenen Ständen vorbehalten und zumindest der unfreien bäuerlichen Bevölkerung oft explizit verboten war (vgl. S. 72). Trotz einer dürftigen Quellenlage und trotz gegenteiliger Forderungen vor allem des Schwabenspiegels und der von ihm abhängigen Rechtsquellen kann Wenninger nachweisen, dass „schwerttragende Juden nicht ungewöhnlich waren“ (S. 75), es jedoch Anzeichen gibt, dass „das Tragen eines Schwertes bei den Juden nicht allgemein üblich war, sondern eher zum Festtagsgewand gehörte und außerdem Angehörigen der jüdischen Oberschicht vorbehalten war“ (S. 75). Das Bild von den Juden im Mittelalter als gänzlich isolierte und gegenkulturelle Randgruppe lässt sich dann auch über diese Näherung dekonstruieren.

<sup>1240</sup> Diese Frage kann an dieser Stelle nur aufgeworfen, aber nicht beantwortet werden.

<sup>1241</sup> Diese Attribute ließen sich für das historische Lernen kulturgeschichtlich in ihrer Gewordenheit erschließen (entsprechende Beiträge sind dem von Mezger (1984a) herausgegebenen Sammelwerk enthalten).

des dritten und vierten Sohns als Narr gängig.<sup>1242</sup> Es lassen sich aber auch Darstellungen in aschkenasischen Haggadot aus jener Zeit finden, die diese als kropfkranke<sup>1243</sup> Bettler zeigen.<sup>1244</sup> Ebenso wäre die Darstellung des vierten Sohnes als Kind denkbar, wie sie sich aber erst bei neuzeitlichen Haggadot finden lässt.<sup>1245</sup> Eine Narrenassoziation über die ihm scheinbar so typischen Attribute lassen die mittelalterlich realisierten Darstellungen des vierten Sohnes als eines körperlich Versehrten und die imaginierten Darstellungen des vierten Sohnes als eines Kindes nicht zu. Dem mittelalterlichen Verständnis nach hat es sich aber bei beiden ebenso um Narren handeln können. Eine solche Annahme setzt ein Wissen darüber voraus, wer im Mittelalter als Narr galt.<sup>1246</sup> Zunächst ist festzustellen, dass der Begriff *Narr* sich damals „nicht nur auf die Allegorie eines bestimmten Verhaltens [v. a. Torheit, Irrsinn, Besessenheit; Anm. F. P.], sondern ganz konkret auch auf Menschen mit geistigen und körperlichen Gebrechen bezog“<sup>1247</sup>. Theologisch fundiert fand der Begriff *Narr* auf jene Anwendung, die als gottesfern galten (aufgrund fehlender Gotteserkenntnis oder Sündhaftigkeit) oder sich mit der Gotesebenbildlichkeit des Menschen nicht vereinen ließen. Dem Kind fehlt es (noch) „aufgrund [seiner] geistigen Begrenztheit an der nötigen Einsicht in das Ordnungsgefüge

---

<sup>1242</sup> Prototypische Narren-Darstellungen lassen sich neben den von Joel ben Simeon illuminierten Haggadot etwa in der Nürnberger Haggada (Franken, ca. 1465 – 69), der Parma-Haggada (Norditalien, 1460er Jahre; hier ist der dritte Sohn als kropfkranker Bettler gemalt), Cincinnati-Haggada (Ulm, ca. 1500) und der Stuttgarter Haggada (Süddtl., ca. 1470 – 80) finden.

<sup>1243</sup> Das historische Lernen könnte sich auch dieser, in erster Linie jodmangelgeschuldeten Schilddrüsenerkrankung annehmen, in dem sie die dazugehörige Medizingeschichte entfaltet, die mit der Jodierung des Speisesalzes in den 1970er Jahren in Deutschland bis fast an die Gegenwart reicht.

<sup>1244</sup> So etwa bei einigen von Joel ben Simeon illuminierten Handschriften (siehe Kogman-Appel 2017, S. 58).

<sup>1245</sup> Darstellungen aus dem 18. Jahrhundert aus Norddeutschland (sogenannte Hamburger Schule) etwa, in dem die jüdische Handschriftenmalerei eine Renaissance erlebte, bilden den vierten Sohn nunmehr als weibliches (etwa bei Josef ben David Leipnik) wie männliches Kind ab (siehe Fishof (u. a.) 1999).

<sup>1246</sup> Bilder stellen für den Historiker hier bei der Personenkreiseingrenzung wichtige Quellen dar. Als Einstieg eignet sich etwa die in Kupfer gestochene Darstellung der Ständetreppe (Gerhard Altenbach, 17. Jhd. (Konzeption entspricht aber noch dem mittelalterlichen Denken)), die Narr und Kind unterhalb und außerhalb der Treppe abbilden, oder das Gemälde „Die Krüppel“ (Pieter Brueghel, 1568), das Narr und körperlich Versehrte in eins setzt. Auch ein Holzschnitt zum 98. Kapitel des ‚Narrenschißs‘ (Sebastian Brant, 1494) (siehe Mezger (Hg.) 1984a, S. 494; Abb. 2) trägt zur Personenkreisfindung zu. Dieser bildet Nichtchristen ab (ausmachen lassen sich Sarazenen, Türken und ein Jude).

<sup>1247</sup> Moser, Dietz-Rüdiger (1984): Geleitwort. In: Werner Mezger (Hg.): Narren, Schellen und Marotten. 11 Beiträge zur Narrenidee; Begleitband zu einer Ausstellung in der Universitätsbibliothek Freiburg im Breisgau vom 9. Febr. bis zum 14. März 1984. Remscheid: Kierdorf (Kulturgeschichtliche Forschungen, Bd. 3), S. IX–XIV, Zitat S. X.

der Welt und in den göttlichen Heilsplan“<sup>1248</sup>, die physische Abnormität des kropfkran- ken Bettlers widerspricht der Ebenbildlichkeit, die wiederum mit Sündhaftigkeit und/o- der Gottesferne zu erklären war.<sup>1249</sup> Die Personenkreiskonturierung bemaß sich soeben an der christlich fundierten mittelalterlichen Auffassung von Gott und Schöpfung. Dem Anschein der Illuminationen nach ließ sich diese auch mit der jüdisch fundierten ver- einen. Dies kann als Anzeichen dafür gelten, dass Juden und Christen im Mittelalter auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands über ein sich gleichendes Orddenken ver- fügten, wobei Juden selbst nicht davor gefeit waren, als Narren klassifiziert aus dieser Ordnung herauszufallen.

Wie zu zeigen war, sind diese Illuminationen geeignet, einen tiefen Einblick in mittelal- terliche Lebens- und Vorstellungswelten zu gewähren – nicht nur in die jüdischen, sondern auch in die ihrer christlichen Umgebungskultur, in die sie eingebettet waren. Das Heranführen an die mittelalterlichen Narrenvorstellungen kann zudem den geeig- neten Ansatzpunkt bilden, um eine Kulturgeschichte der Fastnacht zu entfalten, die die „genuine[n] Verbindungen zwischen Fastnachtsfeier und katholischer Religionsaus- übung“<sup>1250</sup> wieder ins Gedächtnis ruft und sich nicht im Herausstellen eines germa- nisch-heidnischen Ursprungs erschöpft.

Der stark didaktische Charakter der Haggadot lässt die Funktion von religiösen Dingen, Mittel der Lehre zu sein, zudem klar hervortreten. Auf dieser Ebene der Betrachtung bietet es sich dann auch an, das schriftlich wie bildlich Überlieferte auf seine Historizität zu befragen. Im Falle der Haggadot bildet ja die Geschichte von der Befreiung der Israeliten aus der ägyptischen Knechtschaft das zentrale Thema. Ein zentrales Ziel des Pessachfestes ist es, die jüngeren Familienmitglieder mit diesem vertraut zu machen. In der Forschung wird hingegen bereits die Historizität einer solchen Exilzeit kontrovers

---

<sup>1248</sup> Mezger, Werner (1984b): Narren, Schellen und Marotten. Grundzüge einer Ideengeschichte des Narren- tums. In: Ders. (Hg.): Narren, Schellen und Marotten. 11 Beiträge zur Narrenidee; Begleitband zu einer Ausstel- lung in der Universitätsbibliothek Freiburg im Breisgau vom 9. Febr. bis zum 14. März 1984. Remscheid: Kier- dorf (Kulturgeschichtliche Forschungen, Bd. 3), S. 1–36, Zitat S. 4.

<sup>1249</sup> Kogman-Appel (2017) hält hierzu fest: „Seit dem 13. Jahrhundert wurden Kropfkranke dargestellt. Sie wur- den in deutschen Landen unter anderem als Narren abgebildet, ihre Krankheit wurde mit sündhaftem Verhal- ten oder gar dem Bösen assoziiert und sie deshalb auch als Spötter Jesu in der Passion gezeigt“ (S. 58).

<sup>1250</sup> Moser, Dietz-Rüdiger (1984): Geleitwort, S. X–XI.

verhandelt. Die Meinungen reichen von Fiktion über Mythos bis hin zu in seinen Grundzügen auf historischen Gegebenheiten beruhend. Auch über diese Erzählung kann das historische Lernen folglich mit dem Konzept der Kontroversität vertraut machen.

### *Entstehungszusammenhang*

Die Bilder, die die mittelalterlichen Texte begleiten, sind nicht nur, wie zu zeigen war, als „facettenreiche[r] Spiegel religiöser Mentalität, sozialer Verhältnisse und kultureller Vorlieben“<sup>1251</sup> zu werten. Ferner illustrierten sie die (kulturelle) Beziehung der Juden zur entsprechenden Umgebungskultur. Im Falle der mittelalterlichen jüdischen Bildkultur in hebräischen Handschriften Deutschlands zeigt sich, wie die Judaistin Katrin Kogman-Appel herausstellen konnte, dass diese „ein integraler Bestandteil der Kultur ihrer Umgebung“<sup>1252</sup> waren. Der jüdisch-christliche Motiv- und Stilaustausch hat hierbei als Beleg zu gelten. Es gibt sogar Anzeichen, dass die „Haggadah-Handschriften in christlichen Werkstätten von Juden und Christen gemeinsam illustriert wurden.“<sup>1253</sup> Ersichtlich wird, dass sich die Vorstellung einer vollständigen kulturellen Isolation der Ashkenasim Mitteleuropas während des Mittelalters damit als obsolet erweist. Die Illuminationen haben vielmehr als Belege eines „engen jüdisch-christlichen Kulturaustauschs“<sup>1254</sup> zu gelten. Vergleicht man nun diese Illuminationen mit jenen in hebräischen Handschriften, die einer islamischen Umgebungskultur zur selben Zeit etwa entstammten, dann fällt auf, dass diese „weitgehend auf figurative Motive verzichtete[n] und vorwiegend abstrakt und anikonisch“<sup>1255</sup> blieben. Auch über diesen Vergleich lässt sich dann die Einsicht festigen, die der Kunsthistoriker Joseph Gutmann wie folgt formuliert:

---

<sup>1251</sup> Kogman-Appel, Katrin (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland, S. 48.

<sup>1252</sup> Kogman-Appel, Katrin (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland, S. 59.

<sup>1253</sup> Amirov, Franziska (2018): Jüdisch-christliche Buchmalerei im Spätmittelalter. Ashkenasische Haggadah-Handschriften aus Süddeutschland und Norditalien. 1. Aufl. Berlin: Deutscher Verlag für Kunstwissenschaft, S. 216. Amirovs (2018) Annahme basiert auf dem Vergleich. Ihr Befund lautet wie folgt: „Sämtliche Vergleiche bestätigen, dass es im Vergleich zur christlichen Buchmalerei keine unterschiedlichen jüdischen Stilausprägungen gab, die eigenständig neben den christlichen Stilrichtungen verlaufen. Die jeweiligen Stile aller in dieser Arbeit verglichenen Haggadoth sind stets einer oder mehrerer Regionen zugehörig, sodass darum ausgegangen werden kann, dass jüdische und christliche Buchmaler eng miteinander arbeiteten, Stile gemeinsam weiterentwickelten und voneinander lernten“ (S. 216).

<sup>1254</sup> Kogman-Appel, Katrin (2011): Buchmalerei. In: Dan Diner (Hg.): Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur. 7 Bände. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Bd. 1), S. 446–450, Zitat S. 448.

<sup>1255</sup> Kogman-Appel, Katrin (2011): Buchmalerei, S. 447.

„Seit sich die Geschichte [der Juden; Anm. F. P.] – im Gegensatz zur Geschichte anderer kontinuierlich bestehender Völker – in erster Linie innerhalb mannigfaltiger Gesellschaften, Kulturen und Zivilisationen entwickelte und entfaltete, trägt sie gleichsam *deren* Merkmale als Folge einer langen und kulturell unterschiedlichen Erfahrung. Eine kritische Nachprüfung aller bekannten ‚jüdischen Kunstwerke‘ läßt keinen geschlossenen, autonomen Zusammenhang erkennen, sondern zeigt im Gegenteil einen bunten Faden, der in die jüdische Entwicklungsgeschichte innerhalb der größeren nichtjüdischen Gesellschaften eingewebt ist. Etwas so ausgeprägt Jüdisches wie der Tempel Salomon stellt sich bei näherer Betrachtung als ein verwickelter Bestandteil der alten Kunst des Vorderen Orients dar. Die Kunst der Synagoge ist keine Kunst *sui generis*, sondern ging aus der griechisch-römischen Kunst hervor. Die Malerei der mittelalterlichen hebräischen Handschriften ist untrennbar mit der Buchmalerei der christlichen und islamischen Handschriften verbunden.“<sup>1256</sup>

Jüdische Kulturgeschichte offenbart sich folglich auch an dieser Stelle als eine Geschichte des Kulturtransfers und der Kulturvernetzung. Ein quellengestütztes historisches Lernen, das illuminierte hebräische Handschriften in diesem Licht erhellt, läßt Lernende ein differenzierteres Bild vom Randgruppenstatus mittelalterlicher Juden gewinnen.

#### 2.3.2.2 Beispiel II: Religiöse Dinge im Museum als ‚sensible‘ Dinge

*Ansatzpunkt: Endpunkt (musealer Kontext)*

*Perspektive: synchron*

*Fokusse: Funktions- und Bedeutungsgefüge, Funktionswandel und museale Realität*

*Geeignete Objekte: religiöse Ethnographica, heterostereotypisierende Darstellungen, blasphemierende Darstellungen*

*Geeignete Materialien zur Vorbereitung: heterostereotypisierende Darstellungen (Intellektueller Output (IO) I und II des SORAPS-Projekts), z. B.: antijudaistische Darstellungen (IO I, Kap. 9 ‚Stereotype und Vorurteile im Zusammenhang mit dem Judentum‘, S. 91 – 102; IO II, Einheit III ‚Judentum: Faktenblatt‘ und ‚Judentum: Stereotype‘)*

Dieses Beispiel ermöglicht nicht nur ein historisches Lernen im, sondern teils auch über das Museum, da sie Zeugnisse der materiellen Religion in einer geschichtskulturellen Perspektive erhellt. Dies gelingt, indem sie einer Betrachtung unterstellt werden, die

---

<sup>1256</sup> Gutmann, Joseph (1981): Jüdische Kunst. In: Bernhard Rübenach (Hg.): Begegnungen mit dem Judentum. 1. Aufl. Stuttgart, Berlin: Kreuz-Verl., S. 167–179, Zitat S. 177 (Hervorh. im Orig.).

sie als potentiell „(kulturell) sensible Gegenstände und Materialien“<sup>1257</sup> unter den Musealien erfasst. Die „sensitive‘ objects“<sup>1258</sup> unter den musealisierten religiösen Dingen können, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, dann drei Gruppen zugewiesen werden: Erstens religionssystemimmanente Dinge, die nun im Besitz einer Gesellschaft sind, die nicht mit der Herkunftsgemeinschaft der Objekte übereinstimmt, gemeinhin religiöse Ethnographica, zweitens religionssystemimmanente Dinge, deren Inhalte Heterostereotype und Feindbilder aufweisen, sowie drittens systemreferentielle Dinge, die sich dem Vorwurf der Blasphemie ausgesetzt sehen.<sup>1259</sup> Worin sich nun die Sensibilität dieser Dinge begründet, ist folglich zu unterscheiden. Religiöse Ethnographica sind durch ihr spezifisches Itinerar und die kontextimmune Durabilität ihrer religiösen Bedeutung bereits sensible Objekte. Geschichtskulturell thematisieren lassen sich diese, wenn die Art und Weise, wie Herkunftsgesellschaft und musealisierende Gesellschaft mit der über diese Dinge verbundenen Vergangenheit umgehen, Gegenstand des historischen Lernens wird. Um Redundanzen zu vermeiden, sei auf die, für dieses Thema relevanten, mehr essayistisch gehaltenen geschichtskulturellen Passagen verwiesen, wie sie Teil VI der Arbeit enthalten sind.<sup>1260</sup> An dieser Stellen sollen hingegen Fragen Auflistung finden, die die Pragmatik für Vermittlung von religiösen Ethnographica in geschichtskultureller Perspektive anleiten können. Diese sind nach musealisierender Gesellschaft und Herkunftsgesellschaft getrennt aufzuführen.

---

<sup>1257</sup> ICOM (2010): Ethische Richtlinien für Museen von ICOM, S. 13. Anna-Maria Brandstetter und Vera Hierholzer (2018) konturieren den Gegenstandsbereich *sensible Dinge* wie folgt: „Zum einen können Dinge ‚an sich‘ sensibel sein – aufgrund ihrer Materialität, ihrer Aussagen oder Bedeutungszuschreibungen. An erster Stelle sind hier Objekte zu nennen, die Subjekte gewesen sind, d. h. Human Remains [...] oder kulturelle Artefakte, die sterbliche Überreste enthalten. Sensibel sind auch religiöse und rituelle Objekte [...]. Und schließlich können zu dieser Gruppe auch Sammlungsstücke gezählt werden, deren Aussagen und Inhalte problematischer Natur sind, weil sie die Rechte Dritter verletzen, zum Beispiel Propagandamaterial aus Unrechtsregimen mit rassistischem Inhalt [...]. Zum anderen werden Objekte als sensibel kategorisiert, bei denen die Umstände des Erwerbs, der Herkunft, der Herstellung und der Aneignung bis zur Musealisierung fragwürdig sind. Dazu gehören Kulturgüter, die Unrechts- und Gewaltkontexten ‚entstammen‘ (z. B. Kolonialismus, Nationalsozialismus: Raub- und Beutegüter)“ (S. 12–13).

<sup>1258</sup> Derlon, Brigitte; Mauzé, Marie (o. D.): „Sacred“ or „sensitive“ objects, S. 1.

<sup>1259</sup> Zur Begriffsbestimmung siehe Teil V, Kap. 2.4.

<sup>1260</sup> Siehe Teil VI Kap. 2.6.1, 2.6.2 und 2.8.

## Musealisierende Gesellschaft:

- Wie fanden die religiösen Ethnographica ihren Weg in die Sammlung eines Museums?<sup>1261</sup>
- Wie wurden diese im Prozess der Musealisierung gedeutet, umdeutet oder missdeutet?
- Was sollten sie früher in der Ausstellung bezeugen, belegen, repräsentieren und was heute?
- Wie wirkt(e) sich das Umdenken in der Museumspolitik (Faktor *Signifikanz*)<sup>1262</sup> auf die musealisierten religiösen Ethnographica aus?<sup>1263</sup>

## Herkunftsgemeinschaft:

- Wer ist Fürsprecher und Wortführer bei der Regelung der Interessensangelegenheiten?
- Welche Argumentation liegt der Durchsetzung der Interessen zugrunde?<sup>1264</sup>
- Welche Strategien kommen zur Durchsetzung der Interessen zur Anwendung (Ersuch, Protest, Rechtsweg)?
- Welche Rolle spielen die Ethnographica in ihrer Funktion als Mittel zur Identitätsbildung (Stichwort: erfundene Tradition)?

---

<sup>1261</sup> Diese Frage ist noch nicht als geschichtskulturell zu werten, jedoch für das weitere Verständnis, warum es sich bei diesen Ethnographica um sensible Dinge handeln kann, zentral. Bereits die Erwerbspraktiken sind vielfach als problematisch einzustufen (z. B. ‚anonymer‘ Ankauf, Abschwatzen, Raub, Diebstahl (siehe auch Teil VI, Kap. 1)).

<sup>1262</sup> Das Umdenken des Faktors hat sich in den ethischen Richtlinien verbürgt, wie sie der International Council of Museums entwickelt hat. Diese gelten weltweit. Der erste vollständige *ICOM Code of Professional Ethics* wurde am 4. November 1986 in Buenos Aires (Argentinien) durch die 15. ICOM-Generalversammlung einstimmig angenommen.

<sup>1263</sup> Mögliche Unterfragen lauten, ob die Dinge neu gedeutet oder umdeutet wurden, ob Besitzverhältnisse neu verhandelt wurden (Repatriierung), ob sich Ausstellungsarrangements wandelten (etwa ob die Ausstellung den mit den Dingen verbundenen Problemhorizont selbst zum Thema macht), ob sie der Ausstellung entzogen wurden (Deponierung), ob mit der (wissenschaftlich postulierten) laizistischen Traditionen der Institution Museum gebrochen wird (Rekontextualisierung durch Reritualisierung), oder ob die ‚Höhe‘ der Kunst an ihnen neu verhandelt wurde (einst zu ‚primitiver‘ Kunst herabgestuft, nun zu ‚Hoch‘-Kunst nobilitiert)?

<sup>1264</sup> Karl-Heinz Kohl (2003b) deckt hierbei etwas Widersinniges auf, wenn er festhält: „Die Masken, Ahnenfiguren und anderen sakralen Objekte, die in unsere Museen aufgenommen worden sind, wurden bedeutsam eigentlich immer erst im Akt ihrer Ausführung, in dem, was man heute Performance nennt. Das ist auch das etwas Widersinnige an den gegenwärtigen Repatriierungsdebatten in afrikanischen, polynesischen und asiatischen Staaten. Der Forderung nach Rückgabe ihrer Kunstwerke liegen westliche Wertvorstellungen zugrunde. Sie basiert auf der Übernahme eines Begriffs von Kunst, der diese ganz auf das isolierte materielle Objekt reduziert. Faktisch aber war es so, dass beispielsweise die wunderschönen afrikanischen Masken, die wir in unseren Völkerkundemuseen haben, nur für einen einmaligen Ausführungsakt angefertigt und danach in den Busch geworfen wurden. [...] Die Masken selbst hatten keinen Wert für sich. Sie erhielten ihn erst im Kontext ihres performativen Gebrauchs“ (S. 105–106).

- Wie geht die Herkunftsgemeinschaft mit bereits repatriierten Dingen um?

Neben den religiösen Ethnographica können unter die Kategorie ‚sensible Dinge‘ auch heterostereotypisierende Darstellungen fallen. Ein Blick auf den Dingbestand des Christentums etwa legt eine Vielzahl antijudaistischer Darstellungen frei. Sie können der Außenfassade enthalten sein (z. B. auf Portalen, in Form von Skulpturen (z. B. Wasserspeier), Reliefdarstellungen) oder lassen sich im Innenbereich finden (Tafel- und Glasmalerei, Gebälkschnitzereien, Chorgestühl etc.). Aufgegriffen werden ‚Legenden‘, etwa die vom Hostienfrevell oder Ritualmord, oder der damit verbundene Gottesmordvorwurf wird auf eine andere Weise eingebracht. In bildhauerischen Darstellung kommt der eigene Exklusivismus durch die Gegenüberstellung von Ecclesia und Synagoga zum Ausdruck, oder werden Juden auf andere Weise als gottesfern und/oder sündhaft dargestellt (z. B. das ‚Judensau‘-Motiv). Bei all diesen Darstellungen tritt die Funktion der materiellen Religion, Mittel der Propaganda zu sein, klar hervor.<sup>1265</sup> Mittlerweile hat sich in Bezug auf diese Darstellungen ein Problembewusstsein ausgebildet. Ausdruck findet es in der immer häufiger zu vernehmenden Forderung, wie sie etwa der Theologe und Kulturwissenschaftler Andreas Mertin vorbringt. Ihm geht es darum, „diese Darstellungen aus den Kirchen und von den Kirchenportalen zu entfernen und in Museen der kritischen Diskussion und Reflexion zugänglich zu machen.“<sup>1266</sup>

Falls diese religiösen Dinge den Weg in das Museum gefunden haben werden sollten,<sup>1267</sup> haben zwei Ansatzpunkte für das historische Lernen als zentral zu gelten, die in der Praxis nicht notwendig nacheinander zu behandeln sind, sondern auch ineinandergreifend behandelt werden können. Erstens ist die Frage aufzuwerfen, *warum* sie nun im Museum stehen. In ihrer Beantwortung leitet diese zur Re-Konstruktion der prä-musealen Vorgeschichte an, insofern hier der geschichtskulturelle Diskurs nachzuzeichnen ist, der sich mit den Dingen verband. Exemplarisch soll dies am ‚Judensau‘-Relief<sup>1268</sup> erläutert werden, das sich seit 1305 an der Außenfassade der Stadt- und

<sup>1265</sup> Religiöse Dinge in den Dienst der Polemik zu stellen, ist, wie in Beispiel I herausgestellt werden konnte, freilich nicht nur eine Sache des Christentums.

<sup>1266</sup> Mertin, Andreas (2009): Der ganz normale Antijudaismus? In: *tà katoptrizómena. Das Magazin für Kunst, Kultur, Theologie, Ästhetik* (H. 59). Online verfügbar unter <http://www.theomag.de/59/am287.htm>, zuletzt geprüft am 11.10.2018, o. S.

<sup>1267</sup> Z. B. ist dies in Bad Wimpfen und Zerbst (Anhalt) bereits geschehen. Die ‚Judensau‘-Darstellungen befinden sich nun im Reichstädtischen Museum (Bad Wimpfen) bzw. im Stadtmuseum Zerbst.

<sup>1268</sup> In Deutschland existieren heutzutage noch etwa 30 dieser Schmähreliefs inner- und außerhalb von Kirchen. Sie lassen sich zudem auch an Burgen und bürgerlichen Häusern finden.



Pfarrkirche St. Marien in Wittenberg befindet.<sup>1269</sup> Es handelt sich um eine geschichtsträchtige Kirche, gilt sie doch als ‚Mutterkirche der Reformation‘, in der Luther wirkte.<sup>1270</sup> Der Streit, der sich nun am ‚Judensau‘-Relief entzündete, währt seit Jahren und ließ sich auch nicht mit der Installation eines Mahnmals beilegen, das 1988 in Form eines Bodensteinreliefs angebracht wurde. Die gegenwärtigen Interessengruppen sind zahlreich. Die von politischen, kirchlichen und jüdischen Vertretern<sup>1271</sup> hervorgebrachten Forderungen reichen von erhalten, schleifen lassen oder musealisieren. Jene, die sich für den Erhalt aussprechen, betonen den erinnerungskulturellen Aspekt am unverfälschten Platz (‚Stachel im Fleisch‘). Jene, die für die Abnahme plädieren, heben den überdauernd verletzenden Charakter hervor, den es für die Geschmähten hat, und bringen es zusammen mit Luthers Antijudaismus und dem christlichen Beitrag zur Entstehung und Stabilisierung eines seit Jahrhunderten währenden, möglicherweise den Antisemitismus bereitenden Antijudaismus. So heißt es in der Petition des *Bündnisses zur Abnahme der Judensau im Reformationsjahr 2017*:

„Martin Luthers späte Schriften gehören zum Beleidigendsten und Verletzendsten, was jemals von einem anerkannten christlichen Theologen Juden gegenüber geäußert wurde [sic!] und haben tiefe Spuren hinterlassen, wodurch die lutherische Tradition jahrhundertlang geprägt und belastet wurde[ ]. Angesichts dieser Vergangenheit und des neu aufflammenden Antisemitismus in der Gegenwart sind die Verantwortlichen gerufen, ein unübersehbares Zeichen der Achtung und Freundschaft gegenüber

---

<sup>1269</sup> Seit 1996 gehört sie zum UNESCO-Weltkulturerbe.

<sup>1270</sup> Dieser ist es auch, der sich in seiner antijüdischen Schmähchrift *Vom Schem Hamphoras und vom Geschlecht Christi* (1534) explizit auf dieses Relief wie folgt bezieht: „Es ist hier zu Wittenberg an unserer Pfarrkirche eine Sau in Stein gehauen. Da liegen Ferkel und Juden drunter, die saugen. Hinter der Sau steht der Rabbiner, der hebt der Sau das rechte Bein empor und mit seiner linken Hand zieht er den Bürzel über sich, bückt (sich) und guckt mit großem Fleiß der Sau unter den Bürzel in den Talmud hinein, als wollte er etwas Scharfes und Sonderliches lesen und ersehen. Dasselbst haben sie gewisslich ihr Schem Hamphoras“ (zit. n. Krasselt-Meier 2012, S. 35). Schem Hamphoras ist der hebräische Name für den ‚unaussprechliche Namen Gottes‘.

<sup>1271</sup> Scheidet man die Interessengruppen nach vertretenem Anliegen, so sprechen sich die Gemeinde der Stadtkirche und der Stadtrat für den Verbleib aus. Für eine Abnahme sind etwa der messianisch-jüdische Theologe Richard Harvey, der eine Petition einreichte, der zum Judentum konvertierte Michael Düllmann, der Klage eingereicht hatte, sowie ein Bündnis aus kirchlichen Vertretern (ein Leipziger Pfarrer, die Darmstädter Schwestern, deutsche und englische Franziskaner etc.). Düllmanns Klage wurde zwischenzeitlich abgewiesen. Vertreter von EKD und EKM brachten jüngst den Vorschlag ein, die mittelalterliche Skulptur in ein neu zu schaffendes Denkmal vor der Kirche zu integrieren.

jüdischer Religion und Kultur zu setzen. Die Welt schaut 2017 nach Wittenberg. Weltweit würde dieses Signal (Abnahme der Judensau) im Jubiläumsjahr zur Reformation wahrgenommen und verstanden: Nie wieder Antisemitismus und Judenhass!<sup>1272</sup>

Neben Petitionen und Protestaktionen vor Ort (etwa Mahnwachen) nutzen jene, denen es um eine Abnahme geht, zur Durchsetzung ihrer Interessen nun auch den Rechtsweg. Der zum Judentum konvertierte Michael Düllmann reichte Klage ein. Diese wurde zwischenzeitlich abgewiesen. Bei so viel Aufheben rückte der Streit sogar in den Fokus des Interesses des Boulevards. So titelte die Bildzeitung 2018 „Prozess um ein jüdenfeindliches Relief spaltet Wittenberg“<sup>1273</sup>.

Die Beschäftigung mit heterostereotypisierenden Darstellungen, wie die soeben vorgestellte, in einer geschichtskulturellen Perspektive beschränkt sich nun aber nicht auf den Aneignungsprozess dieses gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses zum rechten Umgang mit der Vergangenheit, die über ihre Relikte in die Gegenwart ragt. Die reflektierte Teilhabe meint hier dann in Bezug auf die Lernenden, dass diese anschließend zu einem reflektierten Urteil kommen. Da sich das Relief mit der Vita Martin Luthers verbindet, bietet es ferner den geeigneten Ansatzpunkt, an das Verhältnis von Luther und den Juden heranzuführen. Die Persönlichkeit Martin Luthers lässt sich wiederum selbst geschichtskulturell thematisieren, wenn das gegenwärtig sich kristallisierende ambivalente, aber nichtsdestoweniger wirksame Traditionsverständnis im Umgang mit ihr zum Thema gemacht wird, wie es sich beim Jubiläum zu 500 Jahren Reformation im Lutherjahr 2017 zeigte. Der Umgang war auch von der Übernahme christlicher Verantwortung für die Entstehung und Stabilisierung von antijüdischen Stereotypen geprägt. Dies leitet über zum zweiten Ansatzpunkt. Bei diesem geht es darum, die enthaltenen Stereotype aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive zu erhellen. Wohingegen geschichtsdidaktische Reflexionen ehemals Stereotype zu Dämonen erhoben, die es um jeden Preis zu bekämpfen galt, wird heutzutage eher das Ziel darin gesehen, Lernende zu einer reflektierten Beurteilung von Stereotypen und zu einem

---

<sup>1272</sup> Harvey, Richard (2017): Bündnis zur Abnahme der Judensau im Reformationsjahr 2017. In: Internetseite von change.org. Online verfügbar unter <https://www.change.org/p/relocate-the-wittenberg-judensau/u/21325567>, zuletzt geprüft am 29.10.2018, o. S.

<sup>1273</sup> Leopold, Christian (2018): Prozess um jüdenfeindliches Relief spaltet Wittenberg. Ist am Ende der Unesco-Welterbe-Titel [sic!] in Gefahr? In: *Bild*, 07.05.2018. Online verfügbar unter <https://www.bild.de/regional/sachsen-anhalt/judentum/prozess-um-judenfeindliches-relief-spaltet-wittenberg-55626506.bild.html>, zuletzt geprüft am 25.10.2018, o. S.

selbstkritischen Umgang mit ihnen zu befähigen.<sup>1274</sup> Der Beitrag des historischen Lernens besteht dabei darin, die den Quellen enthaltenen Stereotype zu kontextualisieren und zu historisieren. Die dem konkreten Objekt enthaltenen Stereotype können dann wie folgt erschlossen werden: Die materialisierte Stereotypisierung ist in einen realgeschichtlichen Zusammenhang zu setzen (kontextualisieren), auf den (möglicherweise) Bezug genommen wurde.<sup>1275</sup>

Das entsprechende Stereotyp ist ferner in seiner Genese zu erschließen (historisieren) und sein Wirksamwerden in ausgewählten realgeschichtlichen Zusammenhängen zu beleuchten.<sup>1276</sup> Aufgriffe in der Gegenwart sind dabei einzubeziehen.<sup>1277</sup>

Die dritte, als sensibel einzustufende Objektgruppe umfasst jene systemreferentiellen Dinge, die als blasphemisch wahrgenommen werden. In aller Regel sind diese dem Konzept der Kunst unterstellt. Die Inhalte weisen systemreferentielle Bezüge auf, die sich auf eine religiös nomisierte Wirklichkeit, auf deren Nomisierende oder deren Nomisierungssystem selbst beziehen. Diese Bezüge sind es nun, die sie dem subjektiven Ermessen nach zu blasphemierenden Darstellungen machen. Ist man nun um Illustration bemüht, dann wäre mit einer Skulptur des Künstlers Martin Kippenberger ein pro-

---

<sup>1274</sup> Als immer noch rezent hat hier der Beitrag Mütters (2002) zu gelten. Im Kern geht es um folgende Einsichten, die im Zuge des historischen Lernens zu erlangen sind (vgl. Petzold 2018, S. 1):

- Lernende erkennen, dass es sich bei Stereotypen nicht um Monolithe mit ahistorischem Allgemeingültigkeitsanspruch handelt, sondern um übergeneralisierte, dynamische und (zumeist) historische gewachsene Konstrukte mit eingeschränktem Wahrheitsanspruch, die zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Bedeutsamkeit hatten (Verfestigung zu Feindbildern, Verflachung zu Klischees).
- Lernende erkennen überdauernde Funktionen von Stereotypen und Mechanismen ihrer Benutzung und ihrer Wirkung. So erkennen sie sie als zentrale Faktoren bei der individuellen wie kollektiven Identitätsbildung und -stabilisierung vermittelt der Konstruktion von Alterität. Stereotype stabilisieren Gruppen nach innen (*in-group*) und grenzen nach außen ab (*out-group*). Sie machen deutlich, wer nicht zur ‚Wir‘-Gruppe gehört und aus welchen vermeintlichen Gründen (mögen diese sozial, kulturell, religiös, ethnisch und/oder sozioökonomisch (etc.) begründet sein).
- Lernende erkennen, dass Stereotype Gegenstand von Instrumentalisierungen und Gegenstand des Missbrauchs sind.

<sup>1275</sup> So nimmt etwa ein Relief mit der Darstellung von Hingerichteten in der Kapelle des Heiligen Blutes in Sternberg auf den im Ort vollzogenen sogenannten Hostienschänderprozess von 1492 Bezug. Seit 2007 steht an seiner statt die Plastik ‚Stigma‘ des Bildhauers Wieland Schmiedel, die an diesen historischen Sachverhalt erinnert.

<sup>1276</sup> Nimmt man sich etwa des antijudaistischen Stereotyps an, das besagt, dass Juden des Blutes von Christenkindern für ihre Mazzen beim Pessach bedürften (Ritualmordlegende), dann wird ersichtlich, dass es im Denken ja bis weit über das Mittelalter hinaus überdauert(e). Die polnischen Pogrome in der Nachkriegszeit (etwa in Kielce (4. Juli 1946)) stellen hierbei prägnante Beispiele dar.

<sup>1277</sup> Wenn z. B. Mahmud Abbas in seiner Rede vor dem Europäischen Parlament in Straßburg am 23.06.2016 den Vorwurf der Brunnenvergiftung seitens Israel hervorbringt, dann wäre mit ihm ein solcher Gegenwartsbezug gefunden.

minentes Beispiel gefunden, die den Titel *Zuerst die Füße* trägt. Diese wurde im Bozener Museum für moderne und zeitgenössische Kunst, Museion, im Frühjahr 2008, ausgestellt.<sup>1278</sup> Die Skulptur zeigt einen an das Kreuz genagelten knallgrünen Frosch, ein Bierglas in der einen, und ein Ei in der anderen Hand haltend. Aus seinem Maul hängt eine Zunge, der Körper ist aufgedunsen und um die Hüften ist ein das Geschlechtsteil betonendes Tuch gebunden. Protest brach sich infolge der Ausstellung über die Landesgrenzen Bahn, an dessen Spitze sich Papst Benedikt XVI stellte. Dieser äußerte sich in einem Brief, indem er darauf verwies, dass das Kunstwerk die religiösen Gefühle vieler Menschen verletze, die im Kreuz ein Geschenk der Liebe Gottes und ihrer Rettung sähen.<sup>1279</sup> Ein damaliger Abgeordneter des Südtiroler Landtags protestierte durch einen neuntägigen Hungerstreik gegen die öffentliche Zuschaustellung der Skulptur. Das Museum ließ sich von den Reaktionen zunächst nicht beirren. Die Skulptur habe nichts mit *Religion* zu tun, sondern sei vom Künstler in einer Krise als Selbstportrait mit seiner Angst und Alkoholsucht geschaffen worden. Dennoch entschied man sich später, das Werk abzunehmen. Sieben Jahre später wurde Kippenbergers Frosch erneut exponiert. Die Inszenierung thematisiert nun auch den damaligen Streit und dessen mediales Echo. Sie stellt damit selbst eine geschichtskulturelle Analyse dar. Eine Beschäftigung mit blasphemierenden Darstellungen für das historische Lernen hat genau das zum Ziel. Hierzu gehört es auch, dass die Lernenden die Quelle hinsichtlich des Blasphemievorwurfs analysieren, Stellungnahmen zur damit verbundenen Diskussion recherchieren, eventuell eine Handlungsempfehlung für das Museum verfassen, und für sich bestimmen, was *Kunst* darf und was nicht.<sup>1280</sup> Es kann dabei nicht darum gehen, zu einer objektiven Beschreibung dessen zu kommen, was Blasphemie ist, sondern es gilt, ethische und moralische Fragestellungen aufzuwerfen, die um das Dürfen und Sollen und um das richtige Handeln und Sprechen des Menschen kreisen.

---

<sup>1278</sup> Siehe Dannecker, Karin (2014): Taktlose Kunst, S. 109 und S. 111.

<sup>1279</sup> Siehe Fuhr, Eckhard (2008): Kunstfrosch am Kreuz verärgert den Papst. In: *Die Welt*, 29.08.08. Online verfügbar unter <http://www.welt.de/debatte/kolumnen/Fuhrs-Woche/article6056740/Kunstfrosch-am-Kreuz-veraergert-den-Papst.html>, zuletzt geprüft am 23.05.2016, o. S.

<sup>1280</sup> Die Fragen sind Lorentz (2016, Folie 7) entnommen.

### 2.3.2.3 Beispiel III: Kirchenglocken

*Ansatzpunkt: Objekt-,Biographie/Itinerar*

*Perspektive: diachron*

*Fokus: Bedürfniswandel*<sup>1281</sup>

Dieses Beispiel spürt menschlichen Bedürfnissen entlang der Objektgruppe *Kirchenglocken*<sup>1282</sup> im Wandel nach. Nimmt man sich nun einer konkreten Glocke an, die seit dem Mittelalter unverändert in einem Kirchturm ‚ihren Dienst verrichtet‘, so hat sich an ihrer Signalwirkung nichts verändert. Die Veränderungen geschahen auf der mentalen Ebene jener, die das Glockengeläut im Laufe der Zeit vernahmen. Diese Veränderungen sind Resultat eines Wandels menschlicher Bedürfnisse, die mit dem Gebrauch der Glocke zu bestimmten Zwecken befriedigt werden sollten. Dieser Bedürfniswandel lässt sich nun unter Einbezug des sozialen wie des Gebrauchs-Kontexts aus unterschiedlichen Gesichtswinkeln (re-)konstruieren. Der Ethnologe Nils Arved Bringéus tat dies am Brauch des Glockenläutens in Schweden, dessen Geschichte sich vom Mittelalter an wie folgt gibt:

„Die Glocke und das Glockenläuten haben zwar vom Mittelalter an bis auf unsere Tage immer eine Signalfunktion gehabt, sie haben zu allen Zeiten die Aufmerksamkeit der Menschen erregt. Aber die Botschaft hat zu verschiedenen Zeiten einen wechselnden Inhalt gehabt. Man hat sie auf verschiedene Weise ausgedeutet. Das Glockenläuten war im Mittelalter eine magische Art, Blitz und Donner zu vertreiben oder Riesen und Trolle auf Abstand zu halten. Es bekam im späten Mittelalter eine Funktion im religiösen Leben des einzelnen, da sie daran mahnte, regelmäßig morgens und abends das Ave Maria zu beten. Dasselbe Morgen- und Abendläuten wurde im Zeitalter der Reformation zu einem Läuten pro pace, für Frieden. In der Barockzeit erhielten die Kirchenglocken größere Dimensionen als je zuvor und ausführlichere Inschriften als vordem. Die Glocken ließ man nun mehr denn je läuten. Wenn der König gestorben

---

<sup>1281</sup> Der Ansatz, Bedürfnisse und materielle Kultur/Sachkultur aufeinander zu beziehen, stammt vom Ethnologen Nils Arved Bringéus. In seiner Dissertation (1958) leitete er aus dem Brauch des Glockenläutens in Schweden einen Bedürfniswandel im Laufe der Zeit ab. Dem Begriff *Bedürfnis* fehlt es in der Forschung bislang an einem theoretischen Grundkonzept. Auch hat er sich als Analysekategorie in den materialbezogenen Wissenschaften bislang nicht durchsetzen können, wengleich er bei der Definition des Begriffs *Funktion*, wie weiter oben zu ersehen war (Teil VII, Kap. 2.3.2, Punkt 9), als Movers menschlichen Handelns grundgelegt wurde.

<sup>1282</sup> Musealisierte Kirchenglocken stellen keine Kuriosa dar. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich alleine in Deutschland vier Glockenmuseen benennen: das Deutsche Glockenmuseum in Gescher, das Glockenstadtmuseum Apolda, das Glockenmuseum Stiftskirche Herrenberg und das Glockenmuseum in Siegen-Eiserfeld.

war, konnten sie ein ganzes Jahr hindurch vier Stunden hintereinander erklingen. Der Glockenklang schenkte soziales Prestige, er war Teil der pompa funebris jener Zeit. Im 18. Jahrhundert diente das Morgen- und Abendläuten zumeist als Zeichen für den Arbeitsanfang und -schluß, etwa so wie das Bimmeln der Essensglocke auf den Gutsböfen. [...]. [...]. Im 19. Jahrhundert wurde das Glockenläuten in vielen schwedischen Gegenden zum Symbol des Staatskirchensystems. Wenn die Sektierer das Läuten hörten, konnten sie sagen: ‚Jetzt hämmern sie Erz in Babel‘. In unserer Zeit erlebt das Glockenläuten dagegen eine Renaissance. Im schwedischen Rundfunk wird jeden Samstagabend der Sonntag eingeläutet. Das Glockenläuten ist zum Mittel geworden, Stimmungen zu erzeugen, es verhilft uns zu Gefühlserlebnissen. [...]. Und Rathäuser und andere öffentliche Gebäude erhalten Glockenspiele, die neue Töne über die Stadt erklingen lassen.“<sup>1283</sup>

Wie zu sehen war, geht es Bringéus nicht darum, sämtliche, den Glocken zukommende Funktionen zu spezifischen Zeiten allumfänglich abzuhandeln, sondern determinierende Bedürfnisse zu bestimmten Zeiten zu benennen, die den Zweck ihres Gebrauchs leiteten. Im Mittelalter waren es vornehmlich instrumentelle Funktionen (Bedürfnis nach Schutz, Abwehr von Unheil, Strukturierung des religiösen Lebens), in der Reformationszeit kam der Symbolfunktion (Bedürfnis nach Frieden) eine gewichtige Rolle zu, im Zeitalter des Barocks der Prestigefunktion (Bedürfnis nach Anerkennung, Repräsentation), im 18. Jahrhundert der Strukturierungsfunktion des beruflichen Lebens, im 19. Jahrhundert war die Gewalt über die Glocken gleichbedeutend mit politischer Macht (Bedürfnis nach Stabilisierung einer gesellschaftlichen Ordnung) und heutzutage scheint die emotionale Funktion (Bedürfnis nach Gefühlserlebnissen) gewichtiger. Ist man um Ergänzung seiner Ausführungen bemüht, müsste man für die Gegenwart auch attestieren, dass das Glockengeläut bei manch Einzelnen auch keine Rolle bei seiner Bedürfnisbefriedigung mehr spielt. Die Glocke ist für ihn funktionslos. Ihr Geläut wird als Ruhestörung oder Lärmbelästigung empfunden. Das Bedürfnis nach Ruhe wird dann durch Gerichtsprozesse zu befriedigen gesucht. Die dort eingebrachten Argumente sind verschiedenartig: Sie reichen von einer individuellen Unvereinbarkeit mit dem eigenen Schlafrhythmus bis hin zu einer kollektiven Unvereinbarkeit mit den Signalen einer sich säkularisierenden Zivilgesellschaft (‚Religion ist Privatsache‘, ‚Trennung

---

<sup>1283</sup> Bringéus, Nils-Arvid (1983): Bedürfniswandel und Sachkultur, S. 137–138.

von Staat und Kirche', ‚Ungleichbehandlung einzelner Religionen'). Sucht man nun nach Triebkräften für den Bedürfniswandel, dann sind diese generell in der Dialektik zwischen materiellen und ideellen Faktoren zu suchen. Im Falle der Entwicklung des Brauches des Glockenläutens ist unter ideellen Gesichtspunkten der Bedürfniswandel eine Folge ideologischer Veränderungen. Bringéus skizziert diese wie folgt:

„Das Donnerläuten war eine Form des Paganismus, das Angelus-Läuten eine Form römisch-katholischer Frömmigkeit, das pro-pace-Läuten bietet ein Beispiel für evangelische Frömmigkeit, während man von dem heutigen Feiertag-Einläuten vielleicht sagen kann, es repräsentiere eine konfessionslose oder geradezu säkularisierte ‚Stimmungsfrömmigkeit'. Die Glocke ordnet sich willig verschiedenen Bedürfnissen unter.“<sup>1284</sup>

Dieses Beispiel ist nicht nur geeignet, über das Itinerar der Glocke ‚den Puls der Zeit' zu erfüllen, sondern bietet auch den passenden Anlass, eine in der westlichen Gesellschaft tief verwurzelte und immer noch lebendige, aber nicht unhinterfragte kulturelle Praxis zum Diskussionsgegenstand zu erheben.

#### 2.3.2.4 Beispiel IV: Christusbilder im Wandel

*Perspektive: diachron*

*Ansatzpunkt: Inhalt (Thema, Motiv, Sujet)*

*Fokus: Wandel innerhalb der Dingwelt*

*Geeignete Objekte: vorromanische/romanische und gotische Kreuzigungsdarstellungen*

*Geeignete Lehr- und Lernmaterialien: digitales IERS-Modul ‚Einführung in das Christentum II – Themen', Kapitel 5 ‚Bildnisse im Christentum'*

Dieses Beispiel entwirft eine chronologische Bildserie zu Jesusdarstellungen, die einer diachronen Betrachtung unterstellt werden. Für das historische Lernen sollen so mentalitäts-, sensibilitäts- und frömmigkeitsgeschichtliche Zugänge eröffnet werden. Bestimmungen zu den Begriffen *Frömmigkeit*, *Sensibilität* und *Mentalität* bilden den Anfang. Unter *Frömmigkeit* soll hier die tatsächlich gelebte Religion, die praktisch wirksam gewordene Artikulation von *Religion* in Kollektiven, die religiöse Praxis des Subjekts verstanden werden. Eine mögliche Arbeitsdefinition zum, in der historischen Forschung eingebrachten, aber unbestimmten Begriff *Sensibilität* könnte wie folgt lauten:

---

<sup>1284</sup> Bringéus, Nils-Arvid (1983): Bedürfniswandel und Sachkultur, S. 139.

*Sensibilität* ist die Art, Weise und das Ausmaß einer Empfänglichkeit für Sinneseindrücke und deren Wahrnehmungsverarbeitung. Sucht die Forschung Sensibilitätsausprägungen in Kollektiven nach, dann mit dem Ziel, eine sich gleichende Art und Weise einer Empfänglichkeit für und Wahrnehmungsverarbeitung von (bestimmte(n)) Sinneseindrücke(n) in umgrenzbaren Gruppen und in einem gegebenen Zeitabschnitt zu bestimmen. Die Rede ist dann von Sensibilitäten. Der Begriff *Mentalität* ist von geschichtswissenschaftlicher Seite bereits eingehender Gegenstand einer Bestimmung. Als überdauernd aktuell kann die Definition des Mediävisten Peter Dinzelbacher gelten. Diese lautet: „Mentalität ist das Ensemble der Weisen und Inhalte des Denkens und Empfindens, das für ein bestimmtes Kollektiv in einer bestimmten Zeit prägend ist. Mentalität manifestiert sich in Handlungen.“<sup>1285</sup> Offenkundig stehen *Frömmigkeit*, *Sensibilität* und *Mentalität* somit in einer Beziehung, die sich im Sinne dieser Arbeit wie folgt gibt: Sensibilität und Frömmigkeit stellen Determinanten von Mentalitätsausprägungen dar. *Mentalität* hat folglich als Dachbegriff zu gelten, unter dem die Begriffe *Frömmigkeit* und *Sensibilität* lose Verortung erfahren. Wenn sich wiederum Mentalität in Handlungen manifestiert, dann lässt sich Hasberg zufolge ferner auch nach den Möglichkeiten und Bedingungen fragen, denen vergangenes Handeln unterlag.<sup>1286</sup> Auf das Bild bezogen, könnte dies m. E. etwa bedeuten, die Bedingungen und Möglichkeiten des Bilderschaffers einzubeziehen, unter denen sich sein Bilderstellungsprozess vollzog.<sup>1287</sup> Auf die zu eröffnenden Zugänge meint dies, kollektiv geteilte Mentalitätsausprägungen im Bereich der Frömmigkeiten und Sensibilitäten mit (ereignis-)geschichtlichen Gegebenheiten als einflussnehmende Größen zusammenzubringen.

Nach diesen eingangs getroffenen Festlegungen sind nun Jesusdarstellungen im Wandel der Zeit zu beschreiben, die dann mit den Zugängen in Beziehung zu setzen sind, die Lehrkräfte und museale Professionen an ihnen eröffnen können. Zunächst ist festzustellen, dass zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Themen aus dem Leben und der Passion Christi in der Darstellung in den Vordergrund traten. Die ersten, der

---

<sup>1285</sup> Dinzelbacher, Peter (2008a): Zu Theorie und Praxis der Mentalitätsgeschichte. In: Ders. (Hg.): Europäische Mentalitätsgeschichte. Hauptthemen in Einzeldarstellungen. 2., durchges. und erg. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. XVII–XLIV, Zitat S. XXIV.

<sup>1286</sup> Vgl. Hasberg, Wolfgang (2002b): Do dat loch volgraven wart – Eckpunkte einer kulturwissenschaftlichen Erneuerung der Mittelalter-Didaktik. In: Ders. und Uwe Uffemann (Hg.): Mittelalter und Geschichtsdidaktik. Zum Stand einer Didaktik des Mittelalters; Carl August Lückerrath zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Carl August Lückerrath. Neuried: Ars Una, S. 267–292, hier S. 289.

<sup>1287</sup> Diese Möglichkeit bleibt bei der Exemplifizierung dieses Zugriffs außen vor.



Gegenwart erhaltenen Christusbilder aus dem 3. Jahrhundert zeigen Jesus als guten Hirten<sup>1288</sup>, als Lehrer/Philosophen oder folgen in der Darstellung der Ikonographie des antiken Sonnengott Sols<sup>1289</sup>. Ab dem 5. Jahrhundert treten Kreuzigungsdarstellungen hinzu.<sup>1290</sup> In dieser Zeitspanne entstand auch die Darstellung Jesu als Weltenherrscher und Weltenrichter, also jenes Bild von ihm, das ihn als „machtvollen Imperator und Pantokrator [zeigt], angetan mit kaiserlichen Hoheitszeichen, majestätisch und bisweilen unnahbar“<sup>1291</sup>. Die bis dato entstandenen Darstellungen lassen sich kulturraumlich-geographisch dem Byzantinischen und dem Römischen Reich zuordnen. Die fortschreitende Christianisierung Europas im Mittelalter führte in den missionierten Gebieten zum Aufgriff bestehender Motive und zur Ausbildung neuer.

In den nichtorthodoxen europäischen Gebieten<sup>1292</sup> gibt sich das Gepräge in schematischer und verkürzter Wiedergabe wie folgt: Ab dem Frühmittelalter nehmen Kreuzigungsdarstellungen eine zentrale Rolle ein. Jesus wird zunächst nicht leidend, sondern erhaben, triumphierend dargestellt. Er steht meist lebend, mit geöffneten Augen aufrecht vor dem Kreuz, sein Kopf ist mit einem Kronreif geschmückt. In der Romanik (950 n. Chr. – 1250 n. Chr.) wird die Auffassung des über den Tod triumphierenden Erlösers beibehalten. In der Darstellung wird Christus mit vier Nägeln ans Kreuz geschlagen gezeigt (Vier-Nagel-Typus), sein Körper getragen von einem Suppedaneum (Stützbrett unter den Füßen). In der Gotik (Mitte 12. Jhdt. – 15. Jhdt.) wird das Bild

---

<sup>1288</sup> Z. B. Statuette des guten Hirten aus den Domitilla-Katakomben (etwa 300 n. Chr.)

<sup>1289</sup> Z. B. auf der Gewölbemosaik des 3. Jahrhunderts im Mausoleum der Julier in der Vatikanischen Nekropole (hier der traditionellen Sol-Ikonographie entsprechend mit Nimbus, und Strahlenkranz im von Ost nach West fahrenden Sonnenwagen und Weltkugel in der linken Hand dargestellt).

<sup>1290</sup> Die früheste, erhaltene Kreuzigungsdarstellung befindet sich auf einer Kirchentür von Santa Sabina all’Aventino in Rom aus dem 5. Jh.

<sup>1291</sup> Trutwin, Werner (1983): Jesus-Bilder im Wandel der Geschichte. In: Ders. und Rudolf Laufen (Hg.): Christus erkennen. Für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. Düsseldorf: Patmos-Verl. (Forum Religion – Arbeitshefte), S. 33–47, Zitat S. 35.

<sup>1292</sup> Die Form der Darstellung in den orthodoxen Gebieten ist nicht Gegenstand der Erörterung. Erste Vorstellungen sollen aber gegeben werden. Als charakteristisch können die „äußerst strenge Form des Christusbildes, der Bildsprache überhaupt“ (Winnekes 1989, S. 24) gelten, wie sie sich in Byzanz entwickelte und sich auch heute noch in der Monumentalmalerei alter und neuer orthodoxen Kirchen zeigt oder in der gegenwärtigen orthodoxen Ikonenmalerei. Die Darstellung als Pantokrator (typischerweise: Betrachter anschauend, mit Kreuznimbus, den Betrachter segnende rechte Hand und ein geschlossenes oder aufgeschlagenes Evangelienbuch in der linken Hand) kann hierbei als ein, auch im Westen bekannteres Beispiel eines orthodoxen Christusbildes gelten.

des „Triumphator[s] am Kreuz“<sup>1293</sup> um das des „Leidende[n] am Kreuz“<sup>1294</sup> ergänzt. Im 14. und 15. Jahrhundert erreicht diese Darstellung ihre Blütezeit. Als typisch können ihr der stärker hängende Körper, die geschlossenen Augen, der zur rechten Schulter gesunkene Kopf mit Dornenkrone, die fehlende Fußstütze und die nun übereinander geschobenen, von nunmehr nur von einem Nagel durchbohrten Füße (Drei-Nagel-Typus) gelten. Auf besonders eindringliche Weise stellen sogenannte Gabelkreuze den Gekreuzigten als Leidenden dar. Jesus erscheint hier von Wunden übersät, ausgezehrt, mit zusammengekrümmtem Körper und schmerzverzerrtem Gesicht. Auch die Darstellung als sogenannter Schmerzensmann<sup>1295</sup> mitsamt der Leidenswerkzeuge<sup>1296</sup> betonen den Aspekt des Leidens in eindringlicher Weise. In der Gotik lassen sich aber auch andere Darstellungsformen Jesu finden, die ihn etwa als Beau Dieu<sup>1297</sup> oder trinitarisch verortet in Form des sogenannten Gnadenstuhls zeigen. In der Folgezeit werden sich in Bezug auf die Kreuzigungsdarstellungen der Grundtypus des leidenden Jesus und der des triumphierenden abwechseln oder in Kombination treten. Auch die nachgotischen Christusbilder der Renaissance und des Barocks bleiben der spätmittelalterlichen Ikonographie verpflichtet. Die Art und Weise der Darstellung wandelt sich aber und neue Themen treten in den Vordergrund. In der Renaissance (Ende 14. Jhdt. ausgehend von Italien bis 16. Jhdt.) erlangt das Motiv der Auferstehung Christi besondere Bedeutung samt einhergehender Verklärung und körperlicher Erhöhung als zentrales Anliegen.<sup>1298</sup> Jesus selbst wird nun in „[l]eidlose[r] Schönheit“<sup>1299</sup> dargestellt. Auch Kreuzigungsdarstellungen sind davon nicht ausgenommen. Sie zeigen ihn nun in idealschöner Gestalt, Pein und Folter sind ihm widerfahren, aber nicht anzusehen. Die Kunsthistorikern Katharina Winnekes hält hierzu fest: „[D]er Körper dieses Christus [ist] noch wohlgestaltet und schön. Selbst der Gesichtsausdruck zeugt von Harmonie

---

<sup>1293</sup> Winnekes, Katharina (1989): Entwicklung des Christusbildes bis zum 19. Jahrhundert. In: Dies. und August Heuser (Hg.): Christus in der bildenden Kunst. Von den Anfängen bis zur Gegenwart; eine Einführung. München: Kösel, S. 11–44, Zitat S. 25.

<sup>1294</sup> Winnekes, Katharina (1989): Entwicklung des Christusbildes bis zum 19. Jahrhundert, S. 27.

<sup>1295</sup> Es handelt sich um ein Andachtsbild, das den leidenden Jesus Christus mit sämtlichen Kreuzigungswunden und der Seitenwunde, aber lebend und nicht am Kreuz darstellt.

<sup>1296</sup> Zu den Leidenswerkzeugen zählen sämtliche Werkzeuge, die mit der Passion in Beziehung stehen, wie etwa Kreuz, Dornenkrone, Geißelsäule, Rute, Essig oder Galle getränkter Schwamm an einem Stab, Lanze, Kreuznägel mit Hämmer, Spottzepter (etc.).

<sup>1297</sup> Der ‚schöne Gott‘ wird dabei stehend, die rechte Hand zum Redegestus erhoben, die linke ein Buch haltend als Lehrer gezeigt.

<sup>1298</sup> Siehe Winnekes, Katharina (1989): Entwicklung des Christusbildes bis zum 19. Jahrhundert, S. 34.

<sup>1299</sup> Trutwin, Werner (1983): Jesus-Bilder im Wandel der Geschichte, S. 35.

und innerer Ruhe – in Situationen extremer Endlichkeit.<sup>1300</sup> Die Schönheit, von der hier unbestimmt die Rede war, ist jene, die an antiken Idealvorstellungen orientiert ist. Findet diese Umsetzung im Bild, dann zeigt sich dies in einem im Vergleich zur Gotik anatomisch stimmiger gestalteten, stets harmonisch proportionierten, teils muskulös<sup>1301</sup> gezeichneten Körper, dessen Haupt vermehrt von blondem bis rotstichigem Haar bedeckt ist. Im Barock (17. bis 18. Jahrhundert) dominiert ein überbordender, „optimistischer und triumphalistischer Stil mit sinnenhafter Farbigkeit und voll ungestüme Bewegung“<sup>1302</sup>. Jenseits des theatralisch Inszenierten lassen sich auch andere Darstellungsweisen Jesu finden, die ihm statt heroisch-monumental und pathetisch entrückt, intim-menschlich und in innerer Versunkenheit zeigen.<sup>1303</sup> Die sentimentalsten Darstellungen Jesu des 19. Jahrhunderts (Herz-Jesu-Bilder) lassen sich als Fortführung dieser Akzentuierung lesen. Gleichwohl wird sich auch in diesem Jahrhundert nicht von *dem* Christusbild sprechen lassen. Werner Trutwin charakterisiert die Formen der Darstellung wie folgt:

„Im 19. Jahrhundert gibt es das sentimentale Herz-Jesu-Bild, den klassischen Heiland, das süßliche Kind in der Krippe, die matte Kreuzwegfigur, das kraftlose Kommunionbild, den naturalistisch dargestellten Nazarener. Auf manchen Bildern ist er nur noch ein milder Apotheker, der heilende Medizin verteilt.“<sup>1304</sup>

All das lässt sich unter dem Aspekt der Verniedlichung und Verkitschung fassen, die sich bis heute bei Devotionalien, Andachtsbildern etwa, erhält. Das 20. Jahrhundert ist durch ein großes Spektrum an systemimmanenten und systemreferentiellen Christusbildern gekennzeichnet, die sich zwischen den ‚Polen‘ von „Tradition und Provokation, Kritik und Politik, Spott und Verehrung, Verzweiflung und Hoffnung“<sup>1305</sup> verorten lassen. Abstraktion und Verfremdung haben der Kunst dieses Jahrhunderts als Signa zu gelten.

---

<sup>1300</sup> Winnekes, Katharina (1989): Entwicklung des Christusbildes bis zum 19. Jahrhundert, S. 37.

<sup>1301</sup> Ausgeprägt etwa bei Michelangelo (Christus, aus dem Jüngsten Gericht, 1536 – 1541, Fresko, Sixtinische Kapelle, Rom).

<sup>1302</sup> Trutwin, Werner (1983): Jesus-Bilder im Wandel der Geschichte, S. 35.

<sup>1303</sup> Siehe Winnekes, Katharina (1989): Entwicklung des Christusbildes bis zum 19. Jahrhundert, S. 37–38. Rembrandts Jesusportraits sind hier an erster Stelle zu nennen.

<sup>1304</sup> Trutwin, Werner (1983): Jesus-Bilder im Wandel der Geschichte, S. 35. Das mag allzu einseitig dargestellt sein. Gegenbeispiele lassen sich auch hier finden, nicht zuletzt bei den von expressionistischen Strömungen beeinflussten (darauf verweist auch Trutwin).

<sup>1305</sup> Trutwin, Werner (1983): Jesus-Bilder im Wandel der Geschichte, S. 35.

Beschließt man nun den kurzen Abriss und versucht, diese Bildserie für das historische Lernen fruchtbar zu machen, das mentalitäts- als frömmigkeits- und sensibilitätsge- schichtliche Zugänge eröffnet, dann ist zuvorderst an die weiter oben getroffene Fest- stellung Nummer fünf zu erinnern. Diese brachte im Kern zum Ausdruck, dass die Schlüsse, die aus dem Erscheinungsbild der religiösen Dinge (auch im Wandel ihrer Zeit) auf eine wie auch immer geartete gesellschaftliche Realität gezogen werden, ge- nerell, auch unter der Annahme von Parallelen und Verbindungen zwischen beiden, nicht mehr als Vermutungen darstellen.<sup>1306</sup> Trotz dieser Einschränkung soll im Folgen- den der Versuch unternommen werden, Jesusbilder als Spiegel ihrer Zeit zu lesen. Exemplarisch soll dies an Kreuzigungsdarstellungen Jesu innerhalb des Zeitabschnittes *Hoch- und Spätmittelalter* geschehen. Vergleicht man hier vorromanische/romanische mit gotischen Kreuzigungsdarstellungen, dann lassen sich stilistische Veränderungen feststellen, die sich in Anlehnung an die Ausführungen des Theologen und Kunsthisto- rikers Aloys Butzkamm kontrastiv gegenübergestellt wie folgt geben:

- triumphierend vs. leidend;
- Arme waagrecht ausgestreckt vs. Arme hängen durch;
- Haupt ist aufgerichtet vs. Haupt hängt hernieder;
- Augen sind geöffnet vs. Augen sind geschlossen;
- Jesus trägt eine Königskrone/einen Kronreif vs. Jesus trägt eine Dornenkrone;
- Füße stehen nebeneinander auf einem Suppedaneum vs. Füße werden überei- nandergesetzt und mit einem einzigen Nagel an den Kreuzbalken geschlagen und
- wenig Brutalität und Gewalt in der Darstellung vs. viel Brutalität und Gewalt in der Darstellung.<sup>1307</sup>

Für diesen Wandel sollen nun Erklärungsmuster im Bereich der benannten Zugänge gefunden werden. Hierfür sind vier ‚Les‘-Arten<sup>1308</sup> auf die gewandelten Kreuzigungs- darstellungen anzulegen: Erstens sind die Darstellungen als Spiegel zeitgenössischer

---

<sup>1306</sup> Dies hat so lange zu gelten, solange sie nicht intersubjektiv (d. h. wissenschaftlich) verifiziert wurden. Eine entsprechende kritische Methodik, mit der sich der Nachweis bei nichtschriftlichen Quellen erbringen lässt, existiert gegenwärtig noch nicht (siehe Dinzelbacher 2008a, S. XXII–XXIV).

<sup>1307</sup> Vgl. Butzkamm, Aloys (2001): *Christliche Ikonographie. Zum Verstehen mittelalterlicher Kunst.* 2., überarb. Aufl. Paderborn: Bonifatius, S. 80–82.

<sup>1308</sup> Diese Schreibweise soll darauf verweisen, dass Bilder und die Kulturform des Geschriebenen bei der Ana- lyse natürlich nicht in eins zu setzen sind.

christologischer Lehrmeinungen im Wandel zu ‚lesen‘. Zweitens sind sie als „Stimulanzen frommer Praxis“<sup>1309</sup>, weiter gefasst in ihrer Funktion als Mittel der Evokation (von Vorstellungen und Gefühlen) zu ‚lesen‘. Drittens sind sie darauf aufbauend als Spiegel zeitgenössischer Frömmigkeit zu ‚lesen‘. Viertens sind sie als Spiegel ihrer historischen Zeitwirklichkeit und (ereignis-)geschichtlicher Gegebenheiten zu ‚lesen‘.

Erste Lesart: Nimmt man sich nun des Wandels des Gekreuzigten in seiner Darstellung vom Triumphierenden zum Leidenden an, dann lässt sich in dem Zeitabschnitt, in dem sich dieser vollzog, ein Wandel in der christologischen Lehrmeinung ausmachen. Ohne allzu stark in dogmengeschichtliche Tiefen abzugleiten, ist eine Einbettung nötig. Es handelt sich dabei um kein leichtes Unterfangen, da die „differenzierte Fülle von theol. Konzeptionen zw. ca. 800 und 1500 [...] eine generalisierende Übersicht kaum zu[lässt].“<sup>1310</sup> Ebenso sollte einem der klar hervortretende Abstand zwischen theologischer Reflexion und der gelebten Religion auch in dieser Zeitspanne bewusst sein. Dennoch ist hier die Annahme zu treffen, dass beide einander gegenseitig befruchteten.<sup>1311</sup>

Kommt man zurück zu den Konzeptionen jener Zeit, dann nimmt bei vielen von ihnen die Christologie (vor allem bei jenen, die der sogenannten christlichen Mystik zuzurechnen sind) eine zentrale Stellung ein. Diese ‚Christologien‘ nehmen soteriologische, also das Erlösungswerk Christi betreffende, Neuinterpretationen vor, die die Passion Christi selbst in das Zentrum der gelebten Religion werden rücken lassen. Wohingegen bis ins Frühmittelalter in der Göttlichkeit Christi das Grundmotiv der Erlösung ausgemacht wurde,<sup>1312</sup> er als Lösegeld für die Befreiung der Menschheit aus der Herrschaft

---

<sup>1309</sup> Roeck, Bernd (2004): Das historische Auge, S. 284.

<sup>1310</sup> Hauschild, Wolf-Dieter (1999): Christologie. II Dogmengeschichtlich. 2. Mittelalter bis Neuzeit. In: Hans Dieter Betz (u. a.) (Hg.): Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. 8 Bände und ein Registerband. 4., völlig neu bearb. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck (Bd. 2), Sp. 300–307, Zitat Sp. 300.

<sup>1311</sup> Winfried Zeller (1971) beschreibt dieses Verhältnis wie folgt: „Das Christusverständnis der Theologie und das Christusbild der Frömmigkeit stehen in mannigfaltigen wechselseitigen Beziehungen zueinander. Die kirchliche Lehre von Christus hat im Mittelalter ebenso sehr die abendländische Christusfrömmigkeit bestimmt, wie umgekehrt aus der Geschichte der mittelalterlichen Frömmigkeit Fragen und Gedanken erwachsen, die auf die Verkündigung von Christus einwirkten. Die Christusdarstellungen der mittelalterlichen Kunst spiegeln diese Wechselwirkung zwischen Christologie und Christusfrömmigkeit eindrucklich wider. Der tiefgreifende Einfluß, der von den Christusgestalten der romanischen und gotischen Kunst auf die abendländischen Vorstellungen von Christus ausgegangen ist, ist ein beredtes Zeugnis des Jahrhunderte währenden Nachwirkens des mittelalterlichen Christusverständnisses“ (S. 9).

<sup>1312</sup> Im Sinne von: Erlöst ist der Mensch, weil Gott selbst in Jesus Christus Mensch geworden ist.

Satans fungierte – zu der dieser durch den Sündenfall des ersten Menschenpaares gelangte – und sich die Erlösung im Akt der Täuschung Satans seitens Gottes vollzog, indem dieser zu einer List griff,<sup>1313</sup> werden nun auf die zentrale Frage, warum Gott zur Erlösung Mensch werden musste, andere Antworten gegeben.<sup>1314</sup> Die Begründung der Erlösung Gottes in Christus wird nun an seiner Liebe zu den Menschen festgemacht<sup>1315</sup> und das „Leiden des Erlösers als Medium der Erlösung in den Mittelpunkt“<sup>1316</sup> gestellt. In diesem Medium vollzieht sich dem scholastischen und monastischen, zunehmend mystifizierenden, Schrifttum des Hochmittelalters zufolge dann auch der Prozess, wie der Mensch zur Erlösung gelangen und Gott begegnen kann. In der Nachahmung Christi (*Imitatio Christi*), ein zentrales Element christlicher Frömmigkeit, wird nun ein, wenn nicht der Schwerpunkt auf die *compassio* der *passio christi*, das Mit-Leiden des Leidens Christi, gelegt.

Zweite Lesart: Stellt man sich nun die Frage, welche Vorstellungen und Gefühle die gewandelte Kreuzesdarstellung evozieren sollte, dann ist man im Bereich der Vorstellungen wieder auf die Erträge der ersten Lesart verwiesen. Im Bereich der Gefühle ist anzunehmen, dass der Leidende am Kreuz das Mitleiden der Betrachter bewirken sollte. Der Art und Weise der veränderten Darstellung in ihrer Funktionsweise ist man damit verständlich geworden: Sie kann als Aufruf zum Mitleiden verstanden werden. Es kann als nicht unwahrscheinlich gelten, dass die Darstellungen aber nicht nur die „fromme *compassio* mit dem geschundenen Erlöser [stimulierten], sondern auch den Haß auf die Anderen, die sein Leid [angeblich; Anm. F. P.] auslösten.“<sup>1317</sup> Ebenso

---

<sup>1313</sup> In der Lehrmeinung, wie sie etwa Jehovas Zeugen vertreten, hat sich dieses Verständnis erhalten.

<sup>1314</sup> Wegbereitende Schriften sind die eines Anselm von Canterbury, Petrus Abaelardus und Bernhard von Clairvaux.

<sup>1315</sup> Dinzelbacher (2000) stellt die Folgen des sich veränderten Begründungszusammenhangs heraus, wenn er schreibt: „Liebe als Hauptgrund für die Inkarnation [tritt nun] ganz deutlich in den Vordergrund, wobei der Gottessohn Mensch wird, um die Menschen, die zunächst nur Menschliches lieben können, eben in ihrer Gestalt zur Liebe zu ihm und damit zu Gott zu bewegen. Erst damit ist der Weg geöffnet zu einem Christusbild, in dem der liebende, der liebe Gott, im Zentrum steht“ (S. 136).

<sup>1316</sup> Rahner, Johanna (2008): Ein nackter Gott? Theologische Perspektiven zur Nacktheit im Mittelalter. In: Stefan Bießenecker (Hg.): Und sie erkannten, dass sie nackt waren. Nacktheit im Mittelalter; Ergebnisse einer interdisziplinären Tagung des Zentrums für Mittelalterstudien der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 3. und 4. November 2006. Bamberg: University of Bamberg Press (Bamberger interdisziplinäre Mittelalterstudien, Bd. 1), S. 173–184, Zitat S. 174.

<sup>1317</sup> Peng-Keller, Simon (2007): Christliche Passionsmeditation als ‚Compassion‘? In: Ingolf U. Dalferth und Andreas Hunziker (Hg.): Mitleid. Konkretionen eines strittigen Konzepts; internationales Forschungskolloquium über „Religion und Emotion“ am 4. – 5. Februar 2006 in Zürich. Tübingen: Mohr Siebeck (Religion in philosophy and theology, Bd. 28), S. 307–342, Zitat S. 333. Dezidiert: Frey, Winfried (1984): Passionsspiel und geistige Malerei als Instrumente der Judenhetze in Frankfurt am Main um 1500. In: Universität Tel-Aviv (Hg.): Jahrbuch des

denkbar sind, wie die die Kunsthistorikerin Silke Tammen herausstellt, aber auch weitere Reaktionen, wie Abscheu, Identifikation mit Opfern oder Henkern, Begehren oder (Erlösungs-)Hoffnung, da es um ein als gesichert zu geltendes Wissen in der Forschung über die damaligen Betrachtersensibilitäten und darstellerischen ‚Regeln‘ schlecht bestellt ist.<sup>1318</sup>

Dritte Lesart: Gleichwohl hat das Mitleiden als ein zentraler Bestandteil einer gelebten religiösen Praxis zu gelten, die unter christologischen Gesichtspunkten die katholische Religiosität ab dem 13. Jahrhundert dominierte. Diese wird Passionsfrömmigkeit genannt.<sup>1319</sup> Dinzeltbacher zufolge handelte es sich dabei um eine zunächst exklusiv monastische Frömmigkeitsform, die durch hochemotionale Passionsgedichte bzw. -lieder in der Volkssprache, Predigten, Schauspiele und nicht zuletzt durch die gewandelten Jesusbilder auch in breiten Teilen der Bevölkerung Fuß fassen konnte.<sup>1320</sup> Ihr Spektrum reichte von der „Nachfolge des nackten Christus in Armut und Selbstentäußerung über die betende Versenkung in das Leiden Christi bis zur Nachahmung des Gekreuzigten durch den Empfang der Stigmata“<sup>1321</sup>.

Vierte Lesart: Im Vergleich von vorromanischen/romanischen mit gotischen Kreuzigungsdarstellungen fällt schließlich die nunmehr drastische Darstellung von Gewalt ins Auge. Stellt man sich nun die Frage, ob diese ins Bild gesetzte Brutalität mit ereignisgeschichtlichen Gegebenheiten korreliert, dann ist man geneigt, zu antworten, dass die Aussage solcher Bilder „sich ja bruchlos in das Szenario einer Krise des späten

---

Instituts für deutsche Geschichte, Jahresband 1984. Tel Aviv: Nateev-Print. and Publ. Enterprises (Jahrbuch des Instituts für deutsche Geschichte, Bd. 13), S. 15–57.

<sup>1318</sup> Vgl. Tammen Silke (2005): Gewalt im Bilde: Ikonographien, Wahrnehmungen, Ästhetisierungen. In: Manuel Braun und Cornelia Herberichs (Hg.): Gewalt im Mittelalter. Realitäten – Imaginationen. München: Fink, S. 307–340, hier S. 309. Ferner stellt sie (2005) heraus, dass in der Konsequenz die Frage nach den Reaktionen, „welche die Bilder aus Sicht ihrer Konzeptoren, Künstler oder Auftraggeber auslösen sollten und welche sie unabhängig davon in ihren Betrachtern auslösen konnten, kaum zu beantworten“ (S. 328) sei.

<sup>1319</sup> Erfasst ist damit aber nur ein Teilaspekt mittelalterlicher Frömmigkeit, die in der Hoch- und Spätphase auch von der sogenannten Brautmystik, Marien-, Heiligenverehrung etc. gekennzeichnet war.

<sup>1320</sup> Vgl. Dinzeltbacher, Peter (2000): Handbuch der Religionsgeschichte im deutschsprachigen Raum. Hoch- und Spätmittelalter. Hrsg. und verf. von Peter Dinzeltbacher. Mit einem Beitrag von Daniel Krochmalnik. 6 Bände. Paderborn: Schöningh (Bd. 2), S. 137.

<sup>1321</sup> Köpf, Ulrich (2003): Passionsfrömmigkeit. In: Betz, Hans Dieter (u. a.) (Hg.): Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. 4., völlig neu bearb. Aufl. 8 Bände. Tübingen: Mohr Siebeck (Bd. 6), Sp. 977–980, Zitat Sp. 978. So vollzog sich das Passionsgedenken und deren Vergegenwärtigung „[v]ermittels Korrelierung des eigenen Tagesablaufs mit den Stunden der Passion“ (Dinzeltbacher 2000, S. 137), in körperlicher Imitatio Christi durch Selbstgeißelung und andere Askeseleistungen, in visionären Schauen des Leidenswegs, durch ekstatischen (unbewussten) körperlichen Nachvollzug der Passion, und durch ekstatische und selbstbeigebrachte Stigmatisierungen (vgl. Dinzeltbacher 2000, S. 137).

Mittelalters zu fügen [scheint]“<sup>1322</sup>. Man folgte damit der verbreiteten Deutung, dass sich in der Darstellung die Allgegenwart der (anscheinend) omnipräsenten, aus Hungersnöten, (Pest-)Epidemien und Kriegen erwachsenden Erfahrungen von Gewalt, Angst, Schmerz und Tod als stete Begleiter der Menschen des Mittelalters einfach ins Bild gesetzt haben, und käme zu dem Schluss, dass sich „[d]ie Künste [...] nicht anders verhalten [hätten] können, als die Allgegenwart dieser Erfahrungen zu spiegeln, und nur auf eine Betrachtermentalität reagiert[en], ‚that did not shrink from blood and gore‘.“<sup>1323</sup> Die gesteigerte Brutalität in der Darstellung wäre dann gewissermaßen als ein Reflex auf eine zunehmend brutale Zeitwirklichkeit und eine an Gewalt gewöhnte Rezipientenschaft zu verstehen. Dieser Konnex hat als nicht unwahrscheinlich zu gelten, dem Mediävisten und Kunsthistoriker Robert Suckale zufolge lässt er sich jedoch nicht belegen.<sup>1324</sup> Diesem möglicherweise zu einfach gedachten Spiegelverhältnis ist darum ein weiterer Erklärungsansatz hinzuzustellen.

Ein möglicher Erklärungsansatz fußt auf den Erträgen der vorausgegangenen Lesarten. Die veränderte dominierende christologische Lehrmeinung stellte die Passion Christi und dessen Leiden unter der Akzentuierung göttlicher Liebe als Beweggrund in den Mittelpunkt. Die Änderung im theologischen Denken schlug sich auch in der Frömmigkeitspraxis nieder.<sup>1325</sup> Diese war in erster Linie nun eine Christusfrömmigkeit, die wiederum ihren Ausdruck in vielfältigsten Formen ‚jesuzentrischer‘ Devotion und Meditation fand. Durch das Brennglas seines Leidens wurde nun den kleinsten Einzelzügen seines Lebens die Aufmerksamkeit gewidmet und der Verehrung, Versenkung und Eröffnung unterstellt. Wenn sich die Erlösung des Einzelnen in seiner Erwählung durch Gott im Medium der *Imitatio Christi*, die in der *compassio* ihren Schwerpunkt fand, vollzieht, dann lässt sich diese Detailversessenheit nachvollziehen. Die Zeugnisse dieser ‚vergangenen‘ materiellen Religion stehen hier in einem Spiegelverhältnis zur theologischen

---

<sup>1322</sup> Roeck, Bernd (2004): Das historische Auge, S. 127.

<sup>1323</sup> Tammen Silke (2005): Gewalt im Bilde: Ikonographien, Wahrnehmungen, Ästhetisierungen, S. 307.

<sup>1324</sup> Vgl. Suckale, Robert (1990): Süddeutsche szenische Tafelbilder um 1420 – 1450. Erzählungen im Spannungsfeld zwischen Kult- und Andachtsbild. In: Wolfgang Harms (Hg.): Text und Bild, Bild und Text. DFG-Symposium 1988. 1. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH, S. 15–34, hier S. 22.

<sup>1325</sup> Dieser Weg ist auch gegenläufig zu denken. Ging er von der theologischen Reflexion zur gelebten Religion, dann häufig über „Dogmatisierung, die dann durch die Katechese vermittelt und durch die Kanonistik erzwungen wurde“ (Dinzelbacher 2000, S. 54).



Reflexion und der gelebten Religion. Kreuzigungsdarstellungen waren davon nicht ausgenommen, die sich nun möglichst realitätsgetreu gaben und bis aufs kleinste Leidens-Detail zu akzentuieren waren.<sup>1326</sup> Die Zwecksetzung, Gewalt derart ins Bild zu setzen, gründet folglich in der Befriedigung des menschlichen Bedürfnis, zur Erlösung zu gelangen. Zudem sollte man sich der Eigenart dieser dargestellten Gewalt bewusst sein. Es handelt sich bei ihr um „konstruierte, ästhetische vermittelte Gewalt.“<sup>1327</sup> Aus einer rezeptionsästhetischen Perspektive formuliert, wie sie Tammen einnimmt, wird man dieser Feststellung folgen können, wenn man sein Augenmerk einerseits auf Betrachtungen der Inszenierungsstrategien des gemarterten Körpers Jesu legt, andererseits einen Blick auf innerbildliche Betrachterfiguren wirft, die den außerbildlichen Betrachter zur Identifikation mit ihren Emotionen und Handlungen anleiten wollen.<sup>1328</sup> In Bezug auf Jesu Körper ist der Einbezug der im Mittelalter verbreiteten Buchmetaphorik des christlichen Selbst erkenntnisreich. Tammen hält hierzu fest, dass der

„Wundenreichtum [in den spätmittelalterlichen Christusdarstellungen ganz allgemein; Anm. F. P.] [...] in diesem Sinne keineswegs als Produkt einer zeittypischen Brutalisierung oder etwa als Ausdruck der Angst vor den körperlichen Versehrungen durch die Pest zu verstehen [sei]. Vielmehr f[alle] bei einigen Bildern und Skulpturen eine Ästhetisierung der Wunden auf, die den Körper als Beschreibfläche geordneter, regelmäßiger, geradezu ornamentaler Einschreibungen erscheinen lässt und zu einer Betrachtungsweise einlädt, die die Wunden zählt oder Größenvergleiche anstellt. Die Seitenwunde Christi erfährt besondere Aufmerksamkeit, indem vor allem in der Buchmalerei an die Stelle eines erkennbaren Wundrandes beschriftete Rahmungen treten, die Lebensgröße und Heilsangebot der Wunde benennen.“<sup>1329</sup>

---

<sup>1326</sup> Unter dem Gesichtspunkt einer zunehmend ‚quantifizierenden‘ Frömmigkeit war es dann auch wichtig (zum Zwecke der Verehrung), bei der Passionsbetrachtung die exakte Anzahl der Wunden (5.400 – 5.490) und vergossenen Blutstropfen (547.500 – 1.200.000) genauso exakt angeben zu können wie die Zahl der Geißelhiebe, Hammerschläge, Peiniger oder die Länge des Blutflusses, der von Jesus herabfloss (siehe Dinzelbacher 2000, S. 67).

<sup>1327</sup> Tammen Silke (2005): Gewalt im Bilde: Ikonographien, Wahrnehmungen, Ästhetisierungen, S. 307.

<sup>1328</sup> Vgl. Tammen Silke (2005): Gewalt im Bilde: Ikonographien, Wahrnehmungen, Ästhetisierungen, S. 331.

<sup>1329</sup> Tammen Silke (2005): Gewalt im Bilde: Ikonographien, Wahrnehmungen, Ästhetisierungen, S. 333.

In Bezug auf die innerbildlichen Betrachterfiguren lassen sich beim Kreuzigungsge-  
schehen Betrachter scheiden, die dem außerbildlichen Betrachter Blickscham nahele-  
gen<sup>1330</sup> oder ein entschlossenes Sehen-Wollen verkörpern<sup>1331</sup> oder eine Konzentration  
eines Blicks oder Schaulust (Gaffer) thematisieren. Dies alles lässt sich Tammen zu-  
folge als Strategien verstehen, die dargestellte Gewalt in ihrem Ausmaß zwar nicht zu  
mindern, aber sie zu ästhetisieren und zu rationalisieren.<sup>1332</sup>

Beschließt man damit die Ausführungen, dann lässt sich festhalten, dass sich für das  
historische Lernen mit Fokus auf die Jesusbilder im Zeitabschnitt *Hoch- und Spätmit-  
telalter* durchaus mentalitäts- als sensibilitäts- und frömmigkeitsgeschichtliche Zusam-  
menhänge beleuchten ließen, die für mittelalterliche Lebens- und Vorstellungswelten  
als zentral zu gelten haben, bei denen das Christentum das Bild bestimmt. Gleichwohl  
forderten die angelegten Lesarten den Einbezug innensichtiger, aus der Binnenper-  
spektive verfasster Aussagen notwendig ein. An dieser Stelle ist der Grenzbereich einer  
kulturwissenschaftlichen, akademisch orientierten Beschäftigung mit *Religion* für das  
historische Lernen erreicht.

Wer darin eine Grenzübertretung sieht, der sollte auf das Anlegen vor allem der ersten  
Lesart verzichten, und es allenfalls bei dem Verweis belassen, dass sich die christolo-  
gische Lehrmeinung zu jener Zeit wandelte. Gewährt man nun noch einen Ausblick,  
dann ist er mit der vorläufigen Feststellung zu geben, dass sich Christusbilder aus  
anderen Zeitabschnitten oder mit anderen Motiven durchaus auch als Spiegel ihrer Zeit  
lesen lassen. So kann etwa der im 12. Jahrhundert aufkommende Bildtypus des Gna-  
denstuhls „als Bildwerdung der Theologie des Messopfers gedeutet werden“<sup>1333</sup> (erste  
Lesart), verweisen Herz-Jesu-Bilder des 19. Jahrhunderts etwa auf den korrespondie-  
renden Herz-Jesu-Kult, der zu dieser Zeit zu seiner größten Blüte kam (dritte Lesart)

---

<sup>1330</sup> Tammen (2005) hält hierzu fest: „Bei der Kreuzigung ist es Maria, die aus Scham ihrem nackt am Kreuz hän-  
genden Sohn ihr Schleiertuch reicht oder (häufiger) ohnmächtig zusammenbricht und solchermaßen das Sehen  
,der‘ gewaltsamen Tat der christlichen Heilsgeschichte, durch Seh-Scham, Grauen und ohnmächtiges Verschlie-  
ßen der Augen problematisiert“ (S. 331).

<sup>1331</sup> Tammen (2005) denkt hier „an Maria Magdalena oder Franziskus am Kreuzesfuß, die gerade den unmittel-  
baren Anblick der Wunden in devotionaler Nahsichtigkeit suchen, Blut und Wunden werden zwar trauernd,  
aber nicht angewidert, sondern aufmerksam betrachtet“ (S. 332).

<sup>1332</sup> Vgl. Tammen Silke (2005): *Gewalt im Bilde: Ikonographien, Wahrnehmungen, Ästhetisierungen*, S. 331.

<sup>1333</sup> Dinzelsbacher, Peter (2000): *Handbuch der Religionsgeschichte im deutschsprachigen Raum*, S. 68.

oder lassen sich die theatralisch inszenierten, heroisch-monumentalen Darstellungsweisen Jesu in Barock etwa durchaus mit der Gegenreformation zusammenbringen (vierte Lesart).

#### 2.3.2.5 Beispiel V: Liberales Judentum

*Perspektive: diachron*

*Ansatzpunkt: materielle Religion einer religiösen Tradition*

*Fokus: Wandel der Dingwelt*

*Geeignete Objekte*<sup>1334</sup>: vorreformatorisch: freistehende Bima, Einzelbetpulte, Gitter, Vorhänge für den Frauenbereich oder Frauenempore; reformatorisch: Estrade mit Thoraschrein, Kanzel und Leseputz, Bankreihen, Orgel, Musikinstrumente

*Geeignete Lehr- und Lernmaterialien: digitales IERS-Modul ‚Judentum I: Geschichte des Judentums‘, insb. Kap. 4 ‚Die Jüdische Moderne‘*

Dieses Beispiel nimmt sich des Systems der den Menschen umgebenden religiösen Dinge in einem klar umrissenen Zeitabschnitt an. In diesem sucht sie Veränderungen auf der religionssystemimmanenten materiellen Ebene nach, die sie dann in den zeitgenössischen gesamtgesellschaftlichen Kontext setzt. Der Wandel in der religiösen Dingwelt ist hier als Indiz eines gesamtgesellschaftlichen Wandels zu verstehen, der sich für das historische Lernen damit erhellen lässt. Im vorliegenden Fall soll dies am Beispiel des Judentums in Deutschland während des 19. Jahrhundert geschehen. Ein Blick in und auf die damaligen Synagogenbauten entlang dieser Zeitspanne lässt teils massive Veränderungen im Dingbestand erkennen. Innerhalb der einzelnen Synagogen erhalten etwa Predigerpulte Einzug, die „zunehmend die Gestalt einer den Kirchen entlehnten Kanzel annehmen“<sup>1335</sup>. Diese Kanzeln verorten sich in einem, dem Raum der Gemeinde (Systemanhänger) nun gegenüber gelegenen Bereich, der als Estrade gestaltet zudem Toraschrein und Bima<sup>1336</sup> aufweist. Dieser Bereich beherbergt oftmals

---

<sup>1334</sup> Das Braunschweigische Museum *Hinter Aegidien* enthält etwa eine komplette vorreformatorische Inneneinrichtung. Ein Beispiel für ein Museum, in dem eine reformatorische Inneneinrichtung zu sehen ist, wäre mit der *Alten Synagoge* in Essen gegeben. Bei der Objektrecherche kann man sich auch den Vorteil zunutze machen, wenn das Museum und die Synagoge einen Gebäudekomplex bilden (z. B. in Augsburg, Ermreuth, Meran, Veitshöchheim) oder das Museum in einer ehemaligen Synagoge untergebracht wurde (z. B. Essen, Rendsburg).

<sup>1335</sup> Knufinke, Ulrich; Keßler, Katrin (2014): Synagoge. In: Dan Diner (Hg.): Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur. 7 Bände. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Bd. 5), S. 618–627, S. 624.

<sup>1336</sup> Die Bima ist der Platz, an dem aus der Tora gelesen wird. Oftmals weist er einen Tisch oder ein Pult auf, auf dem/der die Tora entrollt wird.

nun die Sitzplätze für die Systempfleger (Vorbeter, Kantor, Prediger, Gemeindevorsteher). Im Raum der Gemeinde lassen sich weitere Veränderungen ausmachen. „Anstelle der bis dahin üblichen beweglichen Einzelbetpulte werden fest installierte, hintereinander aufgestellte Bankreihen eingeführt.“<sup>1337</sup> Etwas höher gelegen, auf der (Frauen-)Empore, begegnen einem bis dahin ungewohnte Musikinstrumente, am eindrücklichsten unter ihnen wohl die Orgel. Es kommen aber nicht nur Dinge hinzu, sondern andere verschwinden auch. Gitter, Vorhänge oder Wände, die „die Sichtbeziehung zwischen Männer- und Frauenbereich beschränkten“<sup>1338</sup>, werden teils abgeschafft. Verlässt man nun das Innere der Synagogen, um einen Blick von außen auf sie zu werfen, so geben sich die zu jener Zeit neu gebauten im Vergleich zu anderen Epochen in ihrer Erscheinung anders.

Bis in die Frühe Neuzeit handelte es sich bei den jüdischen Kultbauten in Deutschland und Westeuropa um „zumeist hinter Vorderhäusern verborgen[e] und damit im Stadtbild nicht sichtbar[e]“<sup>1339</sup> bescheidene Kleinsynagogen. Auch während des 18. Jahrhunderts entstand in Deutschland „kaum etwas, das man als einen repräsentativen, auf Außenwirkung bedachten Großbau bezeichnen könnte“<sup>1340</sup>. All das änderte sich im 19. Jahrhundert. Große, im Stadtbild nun sichtbare Synagogenbauten entstehen an öffentlichen Straßen und sogar auf freien Plätzen. Zwei Bautypen können als charakteristisch gelten: „der überkuppelte Zentralbau und die Synagoge mit einem Langhaus, die mit und ohne Kuppel, mit und ohne Zweiturmfassade gestaltet sein konnte.“<sup>1341</sup> Da „kein spezifisch jüdischer Stil zur Verfügung [stand], mit dem sie [die Architekten; Anm. F. P.] die jüdischen Bauten hätten charakterisieren können“<sup>1342</sup>, war architektonisch Stilpluralismus angesagt. Das Einende in der Außengestaltung war eine bewusste Abgrenzung von christlichen Kultbauten, die sich augenscheinlich mal mehr mal weniger konsequent gab. Altägyptische, neoislamische und neoromanische Stilelemente sollten dies gewährleisten. Während der Rekurs auf die Romanik eine Gegenantwort auf die Besetzung der Gotik für die damals entstehenden Kirchen und Profanbauten

---

<sup>1337</sup> Knufinke, Ulrich; Keßler, Katrin (2014): Synagoge, S. 624.

<sup>1338</sup> Knufinke, Ulrich; Keßler, Katrin (2014): Synagoge, S. 624.

<sup>1339</sup> Knufinke, Ulrich; Keßler, Katrin (2014): Synagoge, S. 624.

<sup>1340</sup> Künzl, Hannelore (1992): Jüdische Kunst. Von der biblischen Zeit bis in die Gegenwart. München: C. H. Beck S. 138.

<sup>1341</sup> Künzl, Hannelore (1992): Jüdische Kunst, S. 143.

<sup>1342</sup> Künzl, Hannelore (1992): Jüdische Kunst., S. 9–10.

darstellte, entsprach das Aufgreifen der anderen, damals geläufigen Neo-Stile, in Zeiten von Ägyptomanie und Orientalismus, einerseits dem Zeitgeist, andererseits der eigenen vordiasporischen Herkunftsvergegenwärtigung.

Der bis hierhin beschriebene Wandel der Dingwelt innerhalb der Synagogen ist das Resultat einer synagogalen Gottesdienstreform, mit der religiös-liturgische, räumlich-funktionale und personell-funktionale Veränderungen einhergingen. So fand Instrumentalmusik Einzug, Chöre wurden eingesetzt, liturgische Texte verändert,<sup>1343</sup> die Liturgie in die Landessprache überführt, Predigten dann auch auf Deutsch gehalten, Frauen am Gottesdienst beteiligt,<sup>1344</sup> teils hierfür auch die Geschlechtertrennung aufgehoben, und dem Rabbiner eine veränderte Rolle im Kultus zugewiesen<sup>1345</sup>. In diesen Veränderungen spiegelt sich auch ein verändertes Verständnis vom Kultbau selbst: Er wurde „zunehmend als ‚Gotteshaus‘ im Sinne der christlichen Kirchen begriffen.“<sup>1346</sup> Synagogen sollten Orte der Erbauung, der auch ästhetisch gewirkten Versenkung und „der moralisch-theologischen, letztlich bürgerlichen Bildung für die ganze Gemeinde“<sup>1347</sup> sein. Gleichwohl blieben sie weiterhin multifunktionale Komplexe, die Versammlungsräume, Gemeindeverwaltungen, Schulen und soziale Einrichtungen beherbergten.<sup>1348</sup>

Setzt man nun diese synagogalen und liturgischen Veränderungen in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext, dann lassen sich diese wiederum als „zeitgemäße Antwort auf die Erfahrung der religiösen Moderne und der Säkularisierung sowie auf Fragen der

---

<sup>1343</sup> So wurden etwa zahlreiche Passagen aus dem Gebetbuch entfernt. Es handelte sich u. a. um die Streichung von Bittgebeten, die als nicht mehr zeitgemäß empfunden wurden (etwa jene, in denen es um die Rückkehr nach Jerusalem (Zion) geht, oder um die Wiedereinführung des Opferkultes im erneuerten Tempel, oder denen Reflexionen zur göttlichen Auserwählung des jüdischen Volkes enthalten waren).

<sup>1344</sup> Die Stellung der Frau in der Liturgie gab sich Jeffrey Hoffman (2012) zufolge bis dahin wie folgt: „Trotz einiger aus der Antike belegter Ausnahmen war Frauen die aktive oder auch führende Rolle nahezu vollständig verwehrt. Frauen zählten nicht zum Gebetsquorum, zur Teilnahme am synagogalen Gottesdienst waren sie durch die Halacha generell nicht verpflichtet. Im Mittelalter und der frühen Neuzeit war die Teilnahme von Frauen am gemeinschaftlichen Gebet keine Selbstverständlichkeit [...]. Während des Gottesdienstes saßen Frauen entweder in Nebenräumen der Synagoge, die lediglich Hörschlitze zum Hauptraum aufwiesen, oder in einem Bereich des Hauptraums, der durch eine Sichtblende (mehiza) separiert war“ (S. 548).

<sup>1345</sup> Während der Rabbiner im Gottesdienstablauf vor der Reform kaum eine Rolle spielte, sollte er nun, wie Michael A. Meyer (2015) herausstellt, „weniger eine religionsgesetzliche Autorität und Gelehrter sein als vielmehr ein moralisches Vorbild: Wie ein Schäfer sollte er seine Herde hüten, erbauliche Predigten halten und neu eingeführte Konfirmationsfeiern durchführen“ (S. 121).

<sup>1346</sup> Knufinke, Ulrich; Keßler, Katrin (2014): Synagoge, S. 624.

<sup>1347</sup> Knufinke, Ulrich; Keßler, Katrin (2014): Synagoge, S. 624.

<sup>1348</sup> Siehe Knufinke, Ulrich; Keßler, Katrin (2014): Synagoge, S. 625.

politischen und kulturellen Integration<sup>1349</sup> seitens der jüdischen Reformbewegung lesen, die innerhalb dieses Jahrhunderts entstand. Der Historiker Till van Rahden umreißt ihren Denkhorizont, vor dessen Hintergrund es möglich war, die beschriebenen Veränderungen inner- und außerhalb der Synagoge zu vollziehen, wie folgt:

„Die Reformbewegung artikulierte ein neues Verständnis der jüdischen Religion, das das jüdische Religionsgesetz, aber auch die Bibel historisierte und damit relativierte. Gegen die unveränderliche Autorität des Religionsgesetzes und dessen Befolgen betonte sie die Bedeutung des einzelnen Gläubigen, anstelle der nur die Juden einschließenden Interpretation des Messianismus trat eine universalistische Konzeption der messianischen Tradition.“<sup>1350</sup>

Die Reformbewegung selbst lässt sich wiederum als „eine direkte Folge der Aufklärung und ihres jüdischen Pendant, der Haskala“<sup>1351</sup>, verstehen. Diese stellte ihre Triebkraft dar. Innerjüdisch stellte sie die Autorität der traditionellen, rabbinischen Eliten infrage. Das Ziel war eine Erneuerung der ‚verkrusteten‘, das gesamte jüdische Leben nun als korsettierend empfundenen religiösen Tradition. Gesamtgesellschaftlich spielte sie im Prozess der Judenemanzipation eine herausragende Rolle. Dieser Versuch, bei dem es um eine Gleichstellung mit der christlichen Mehrheitsgesellschaft ging, sollte auch gelingen, indem man sich ihr gegenüber öffnete. Die Modernisierung der religiösen Praxis, gleich ihrer unverkennbaren Protestantisierung, lässt sich dabei als eine Form der Annäherung lesen, um ihr ihre bisherige Fremdhaftigkeit zu nehmen, die sie für Außenstehende bis dato besaß.<sup>1352</sup> Als Reaktion und Gegenbewegung auf Haskala und Reformbewegung lassen sich dann auch die zu dieser Zeit ebenso entstehenden konservativen und neo-orthodoxen Strömungen verstehen. Die Reformbewegung war in Deutschland überaus erfolgreich. Dem liberalen Judentum gehörte zur Mitte des 19. Jahrhundert die Mehrheit der jüdischen Bevölkerung an, im Kaiserreich waren es fast

---

<sup>1349</sup> Meyer, Michael A. (2015): Reform. In: Dan Diner (Hg.): Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur. 7 Bände. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Bd. 6), S. 120–126, Zitat S. 120.

<sup>1350</sup> Rahden, Till van (1996): Weder Milieu noch Konfession. Die situative Ethnizität der deutschen Juden im Kaiserreich in vergleichender Perspektive. In: Olaf Blaschke (Hg.): Religion im Kaiserreich. Milieus, Mentalitäten, Krisen. Gütersloh: Kaiser Gütersloher Verlagshaus (Religiöse Kulturen der Moderne, Bd. 2), S. 409–434, Zitat S. 415–416.

<sup>1351</sup> Meyer, Michael A. (2015): Reform, S. 121.

<sup>1352</sup> Die heutzutage wenig gebräuchliche Redensart „zugehen wie in einer Judenschule“ kann als Sinnbild für diese Alteritätserfahrung gelten.

80 %.<sup>1353</sup> Nachhaltige Erfolge konnte die von Deutschland ausgehende Reformbewegung vor allem in den USA feiern (auch hier waren es deutsche Juden, die zur Verbreitung beitrugen). Heutzutage zeigt sich in Deutschland ein heterogenes Bild. Der Zuzug von über 230.000 jüdischen Kontingentflüchtlingen aus der damaligen und dann ehemaligen UdSSR (Stand 2015) verhalf institutionalisiertem jüdischem Leben zum Fortbestand, ließ aber auch in den einzelnen (liberalen) Gemeinden wieder Streitpunkte aktuell werden, die schon zu Zeiten der jüdischen ‚Reformation‘ verhandelt wurden (etwa Orgelstreit)<sup>1354</sup>.

Beschließt man nun damit die Ausführungen, dann waren diese geeignet, über den Wandel in der religiösen Dingwelt damalige gesamtgesellschaftliche Verhältnisse und gegenwärtige in ihrer Gewordenheit für das historische Lernen zu erhellen, da sich über diesen Wandel an den sozialen Wandel einer spezifischen Gesellschaft innerhalb einer bestimmten Zeitspanne heranführen lässt, dessen Auswirkungen bis in die Gegenwart reichen.

Die damaligen Modernisierungsprozesse im jüdischen Kultus, die der Dingbestand spiegelte, lassen sich vor dem Hintergrund der Aufklärung verstehen und verweisen nicht nur auf die damaligen Emanzipations-, Integrations- und Assimilationsbestrebungen der jüdischen Bevölkerung, sondern auch auf die ‚Konfessionalisierung‘ ihrer Religion. Die von innen angestoßene und von außen zugebilligte Liberalisierung und Verbürgerlichung der jüdischen Bevölkerung machte den Weg frei, dass diese jenen herausragenden kulturellen Beitrag in der Folgezeit stiften können, der ihr heutzutage für Deutschland retrospektiv zugewiesen wird. Die ‚Konfessionalisierung‘ des Judentums ist hierbei als Ausdruck zu werten, wie sich die einzelnen Anhänger zum Wandel verhielten; ob sie ihn lancierten, forcierten oder negierten. Mit ihr einher ging ein Anta-

---

<sup>1353</sup> Vgl. Rahden, Till van (1996): *Weder Milieu noch Konfession*, S. 415.

<sup>1354</sup> Die Orgel in der Augsburger Reformsynagoge etwa wurde während der Zeit des Nationalsozialismus vom Pfarrer der katholischen Gemeinde für die neu entstandene Weßlinger Christkönigkirche erworben. Dort steht sie auch noch heute. Die Israelitische Kultusgemeinde in Augsburg hat auf eine Rückführung verzichtet. Die Gründe sind auch hier im Zuzug der neuen, meist konservativen bis orthodoxen Gemeindemitglieder aus den Gebieten der damaligen Sowjetunion zu suchen. Die damalige Leiterin des jüdischen Kultur museums Augsburg-Schwaben Benigna Schönhagen wird in einem Zeitungsartikel der SZ (Sebald (31.12.2016)) wie folgt zitiert: „Für die Israelitische Kultusgemeinde ist der Vorgang abgeschlossen“, sagt Benigna Schönhagen, aufgrund der vorherrschenden traditionellen religiösen Haltung bestehe auch heute kein Interesse an einer Orgel“ (o. S.).

gonismus zwischen den sich ausbildenden Lagern, der sich bis heute erhält. Die Konflikte zwischen den einzelnen Strömungen im heutigen Israel bilden dafür ein eindrückliches Beispiel, an deren Ursache das historische Lernen ebenso heranführte.

2.3.2.6 Beispiel VI: Alte und neue Kultbilder im Museum – am Beispiel personaler Bildnisse (*Imago*) des Christentums des Mittelalters und Kunstwerken einer Kunstreligion der Neuzeit erläutert

*Perspektive: diachron*

*Ansatzpunkt: Objekt-,Biographie'/Itinerar*

*Fokusse: Funktions- und Bedeutungswandel*<sup>1355</sup>

*Geeignete Objekte: ‚alte Kultbilder‘ (Imago, z. B. mittelalterliche Heiligenbilder, Kruzifixe, Marienbilder); ‚neue Kultbilder‘ (z. B. Werke Caspar David Friedrichs wie ‚Das Eismeer‘, ‚Der Mönch am Meer‘, ‚Der Wanderer über dem Nebelmeer‘)*

Bei diesem Beispiel indiziert der gewandelte Gebrauch der *Imago*<sup>1356</sup> zu bestimmten Zwecken gesellschaftlichen Wandel und damit Historizität. Da diese Geschichte auch in das Museum führt, und dort in der Lage ist, zentrale institutionen-, sammlungs-, rezeptions- und ausstellungsgeschichtliche Aspekte in ihrer Gewordenheit zu erhellen, zeitigt sie für das historische Lernen besondere Relevanz, das stets nicht nur ein Lernen im, sondern auch über das Museum sein will. Die Geschichte bettet sich ein in die eine Kulturgeschichte von (christlicher) Religion und (westlicher) Kunst, die holzschnittartig über ihren Kipp-Punkt gefasst als Geschichte von der Ära des Bildes zur Ära der Kunst,<sup>1357</sup> „[v]om ‚Kultbild‘ zum ‚Kunstbild‘“<sup>1358</sup> oder „[v]om Kultbild zum Kunstwerk“<sup>1359</sup> beschrieben werden kann.<sup>1360</sup> Auf einer religionssystemimmanenten Ebene

---

<sup>1355</sup> Wie zu zeigen sein wird, lässt sich von einem Bedürfniswandel so nicht sprechen, da sich zwar die Gegenstände änderten, an dem die menschlichen Bedürfnisse befriedigt wurden, nicht aber die Bedürfnisse selbst.

<sup>1356</sup> *Imago* lassen sich laut Scribner (vgl. 1992, S. 311) wie folgt charakterisieren: Sie stellen erstens mit sakraler Kraft geladene Objekte dar, die zweitens eine innewohnende Persönlichkeit aufweisen, und drittens ein partizipierendes Verhältnis mit dem andächtigen Betrachter eingehen können.

<sup>1357</sup> Siehe Belting, Hans (2000): *Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst*. 5. Aufl. München: C. H. Beck.

<sup>1358</sup> Sander, Jochen (2006): Vom „Kultbild“ zum „Kunstbild“. *Altar- und Andachtsbild im späteren 15. Jahrhundert*. In: Ders. und Matthias Theodor Kloft (Hg.): *Kult-Bild. Das Altar- und Andachtsbild von Duccio bis Perugino*. Petersberg: Imhof, S. 261–294.

<sup>1359</sup> Grötecke, Iris (2003): *Vom Kultbild zum Kunstwerk*, S. 264–275.

<sup>1360</sup> Diese ‚Geschichte‘ fand bereits in Kap. 2.6.1 des Teils VI Erwähnung. Die damit einhergehenden Wiederholungen in diesem Beispiel sind gewollt, um das Potential dieses Beispiels für das historische Lernen prägnant herausstellen zu können.



ließe sie sich als Geschichte „[v]om magischen Fetisch zur symbolischen Form“<sup>1361</sup> fassen, bei feinerer Justierung gibt sie sich als Geschichte „[v]om Sakralbild zur sinnlichen Schau“<sup>1362</sup> oder „[v]om ‚Kultbild‘ zum ‚Andachtsbild‘“<sup>1363</sup> (etc.). Mit diesem Sachverhalt ist im Folgenden nun vertraut zu machen. Dieser geschichtliche Abriss muss auf der religionssystemimmanenten Ebene nicht notwendig seinen Anfang in den, die Parusie erwartenden Urgemeinden finden, sondern setzt, diese Phase des Bilderverbots und die sich daran anschließende des Bilderstreits übergehend, in einer Zeit an, als die Idolatrie, die diesen Phasen nachfolgte, bereits in ihrer Auflösung begriffen war. Hier, in der Übergangsphase zwischen Spätmittelalter und Früher Neuzeit, büßen christliche Kultbilder (bezogen auf das personale Bildnis, die *Imago*) universal gesehen an ihrem Status, heilig wie auch Heilmittel zu sein, massiv ein. Sucht man nach Gründen, so werden zuvorderst die Reformbewegungen mit einhergehender veränderter Lehre genannt. Das gedruckte Wort, intellektuelle Ansätze, die in Richtung einer radikalen antisakramentalen Haltung tendieren (etwa Nominalismus, Humanismus und Manichäismus), die Massenproduktion der Bilder als Konsumartikel und nicht zuletzt ein neues Bildverständnis werden von Historikern wie Robert Scribner als weitere Erklärungen für die Entsakralisierung dieser Sakralbilder, die ‚Entzauberung‘ dieser apotropäischen „Zauberbild[er]“<sup>1364</sup> eingebracht.<sup>1365</sup> Genau jenes neue Bildverständnis als Kunstverständnis sollte nun die Neuzeit prägen. ‚Die Kunst‘ trat hier einen Weg an, auf welchem ihre Vertreter ihre Autonomie und ihre Autarkie (*l'art pour l'art*) proklamieren werden. Von ihr allein zu reden, also im neuzeitlichen Sinne des Wortes, scheint mit der Renaissance nun möglich. In jener Zeit wurden die mittelalterlichen Darstellungs- und Gestaltungskonventionen aufgebrochen,<sup>1366</sup> wurde der theologische Gegenstandsbe- reich als Thema zunehmend verlassen, entstand das Sammlerbild, trat ein neuer

---

<sup>1361</sup> Roeck, Bernd (2004): Das historische Auge, S. 271.

<sup>1362</sup> Scribner, Robert W. (1992): Vom Sakralbild zur sinnlichen Schau. Sinnliche Wahrnehmung und das Visuelle bei der Objektivierung des Frauenkörpers in Deutschland im 16. Jahrhundert. In: Klaus Schreiner und Norbert Schnitzler (Hg.): Gepeinigt, begehrt, vergessen. Symbolik und Sozialbezug des Körpers im späten Mittelalter und in der frühen Neuzeit. München: Fink, S. 309–336.

<sup>1363</sup> Arnold, Klaus (1992): Der Wandel der Mutter-Kind-Darstellung am Beispiel der Kölner bildenden Kunst des späten Mittelalters, S. 256 (unter Rekurs auf Guardini 1939).

<sup>1364</sup> Scribner, Robert W. (1992): Vom Sakralbild zur sinnlichen Schau, S. 311.

<sup>1365</sup> Vgl. Scribner, Robert W. (1990): Das Visuelle in der Volksfrömmigkeit. In: Ders. (Hg.): Bilder und Bildersturm im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. 1. Aufl. Wiesbaden: Harrassowitz (Wolfenbütteler Forschungen, Bd. 46), S. 9–20, hier S. 19.

<sup>1366</sup> Im Bild umgesetzt wurden nun neue wissenschaftliche Theorien der Optik und der Perspektiven (siehe etwa Leon Battista Albertis *De Pictura* 1435).

Aktant hervor, der in das Recht eines Schöpfers des Werks gesetzt wurde, und ergaben sich neue Allianzen und Abhängigkeiten (Landesherrn und ‚Bürgertum‘).<sup>1367</sup>

Inwieweit ist dieser kurze Abriss in der Lage, gegenwärtige institutionen-, sammlungs-, rezeptions- und ausstellungsgeschichtliche Aspekte in ihrer Gewordenheit zu erhellen? Dafür gilt es diesen beiden Entwicklungen in ihrer Konsequenz für die Institution Museum nachzugehen. Die Entsakralisierung und Entzauberung der „Bilde[r] alten Schlagens“<sup>1368</sup>, der christlichen Kultbilder, machte es nun möglich, dass diese in den nächsten Jahrhunderten dem Prozess der Musealisierung zugeführt, und hier zumeist dem „Funktionsbereich ‚Kunst‘“<sup>1369</sup> unterstellt wurden. Dieser ließ aus diesen Kultbildern Kunstwerke werden, indem er deren „alte Aura des Sakralen“ durch „die Aura des Künstlerischen“ ersetzte.<sup>1370</sup> In erster Linie sind sie nun Erscheinungsdinge, kunstgeschichtlich konzeptualisiert etwa stets aber auch Repräsentanten, die kunsthistorische genealogisch-chronologische Thesen bezeugen und exemplifizieren, ebenso wie sie die Leitidee oder Auslegung von Wirklichkeit ihrer Erschaffer<sup>1371</sup> etwa repräsentieren. In Expositum fand diese ‚Um-Auratisierung‘ in einer sich aus kunsttheoretischen Überzeugungen speisenden dekontextualisierenden, primär ästhetischen, allenfalls kunstgeschichtlichen Kriterien des Stils und der Epoche folgenden Präsentation Ausdruck. Der auch für das historische Lernen keineswegs trivialen Frage, „*wie* und *warum* ein Werk eigentlich ins Museum gelangt ist und wie und warum es dort ausgestellt wird“<sup>1372</sup>, hat man bei ihrer Beantwortung damit schon einiges zugetragen. Und doch ist diese Geschichte der europäischen Kunst und der christlichen Religion noch nicht an ihrem Ende angekommen. Mit dem missverständlichen Begriff *Kunstreligion* ist diese Fortschreibung zu umreißen. Im Kern lassen sich damit seit der ästhetischen Moderne, also mit der Frühromantik, einsetzende intellektuelle Versuche beschreiben, der Kunst und dem

---

<sup>1367</sup> Siehe Belting, Hans (2008): Das Werk im Kontext, S. 231 und Kemp, Wolfgang (1987a): Kunst wird gesammelt, S. 189–190. Siehe auch Teil VI, Kap. 2.6.1.

<sup>1368</sup> Belting, Hans (2000): Bild und Kult, S. 510.

<sup>1369</sup> Belting, Hans (2000): Bild und Kult, S. 511.

<sup>1370</sup> Belting, Hans (2000): Bild und Kult, beide Zitate S. 538.

<sup>1371</sup> Wenngleich der Erschaffer oftmals unbekannt ist. Wie Karl-Heinz Kohl (2003b, S. 107) herausstellt, sind etwa auf den zahlreichen mittelalterlichen Altarbildern die Auftraggeber verewigt, von dem Namen der Erschaffer ist hingegen nichts überliefert.

<sup>1372</sup> Borries, Bodo von (2006): Geschichtslernen an Kunstwerken?, S. 85 (Hervorh. im Orig.).

Künstler eine religiöse Dignität zuzuweisen.<sup>1373</sup> Dass diese durchaus als erfolgreich zu gelten haben, lässt sich an der Prägekraft auf ein bürgerliches Milieu und die Kunst- und Museumsidee in der Folgezeit ersehen. So fand kunstreligiöses Gedankengut Eingang in die museologische Programmatik der im Museumszeitalter (1830 – 1880)<sup>1374</sup> zahlreich entstehenden Kunstmuseen. Die Entstehungsgeschichte, Funktion und Architektur dieser Museen lässt sich dann zu einem guten Teil vor dem Hintergrund eines kunstreligiösen Denkhorizonts entfalten.<sup>1375</sup> Für ein bürgerlich-intellektuelles Milieu stell(t)en diese Museen die passenden Stätten für einen Kult dar, der Kunstwerke als Offenbarungen<sup>1376</sup> und Künstler als Mittler und Verkünder derjenigen auswies. Das Kunsterlebnis wurde nun zum Glaubensereignis. Dieser Kult fand seine Gegenstände aber in den ‚neuen‘ Bildern. Die ‚alten‘ Bilder, nun gleichsam Kunst(-werke), waren gleichermaßen hingegen nicht „geeignet [...], kunstreligiös gedeutet zu werden.“<sup>1377</sup> Versucht man nun, diese zwei Erzählstränge in einem Satz zusammenzuführen, so könnte er wie folgt lauten: Aus Kultbildern wurden Kunstwerke und aus Kunstwerken

---

<sup>1373</sup> Ob mit dem Begriff der Kunstreligion aber nun eine genuin neu entstandene Religion, der Ersatz der Religion durch die Kunst oder *ein* Versuch der Modernisierung der alten (christlichen) Religion neben anderen beschrieben ist, bleibt in der Forschung strittig. Versucht man an dieser Stelle zu einer Klärung auf der Grundlage der Schriften der „wichtigsten Vertreter der romantischen Kunstreligion“ (Auerochs 2009, S. 19) zu kommen, dann zeigt sich sehr wohl, dass „[d]er Gedanke, das Christentum könne und müsse ersetzt werden oder sei dazu bestimmt, in der Synthese einer neuen Religion aufzugehen, [...] in der Frühromantik sehr wohl präsent war“ (Auerochs 2009, S. 505). Doch bereits diese radikalen Versuche zeichneten sich durch eine Widersprüchlichkeit aus, die der Literaturwissenschaftler Bernd Auerochs (2009) wie folgt offenlegt: „Das Christentum, die traditionelle Hauptreligion des abendländischen Kulturkreises, bestimmt so sehr das Bild, das man von Religion überhaupt hat, daß in der intendierten neuen Religion immer wieder und unverkennbar, auf ritueller Ebene, in der Symbolik, in den Erlösungsvorstellungen, die Züge der alten Religion hervortreten und so manche historische Gestalt von Kunstreligion, bereits in der Frühromantik selbst, aber auch in ihren späteren Manifestationen (etwa bei Richard Wagner oder Stefan George) mit Fug und Recht als eine Art Kopie des Christentums beschrieben werden kann“ (S. 506). Derart vom Christentum amalgamiert, lässt sich folglich von einer genuin neuen Religion nicht sprechen, eher von der Artikulation einer „protestantischen Offenbarungstheologie“ (Bräunlein 2008, S. 162), die theologisch unterbestimmt blieb.

<sup>1374</sup> Periodisierung nach Sheehan, James J. (2003): Geschichte der deutschen Kunstmuseen. Von der fürstlichen Kunstkammer zur modernen Sammlung. Darmstadt: Wiss. Buchges., S. 129–206.

<sup>1375</sup> Siehe allgemein gehalten etwa: Natrup, Susanne (2005): Sehnsucht nach Verzauberung. Das postmoderne Kunstmuseum als religiöser Ort. In: Udo Liebelt (Hg.): Vom Geist der Dinge. Das Museum als Forum für Ethik und Religion; Dokumentation der Fachtagung „Vom Geist der Dinge – das Museum als Forum für Ethik und Religion“, veranstaltet vom Bundesverband Museumspädagogik e. V., 28. bis 30. Oktober 2004 in Dresden. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 51–62. Am konkreten Fall des Alten Berliner Museums etwa entfaltet siehe: Gilbert, Annette (2009): ‚Die ästhetische Kirche‘. Zur Entstehung des Museums am Schnittpunkt von Kunstautonomie und -religion. In: Manfred Frank (Hg.): Athenäum. Jahrbuch der Friedrich Schlegel-Gesellschaft, Jahresband 2009. Paderborn (u. a.): Schöningh Athenäum (Jahrbuch der Friedrich Schlegel-Gesellschaft, Bd. 19), S. 45–85.

<sup>1376</sup> Siehe Auerochs, Bernd (2009): Die Entstehung der Kunstreligion. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Palaestra, Bd. 323), S. 507.

<sup>1377</sup> Auerochs, Bernd (2009): Die Entstehung der Kunstreligion, S. 509. Sicherlich mag dies auch an einem sich verändernden Geschmack begründet liegen.

Kultbilder. Versucht man ferner, eine zentrale Einsicht abzuleiten, so könnte sie wie folgt lauten: „Der Mensch [auch jener der Neuzeit; Anm. F. P.] hat sich nie von der Macht der Bilder befreit, doch hat er sie immer an anderen Bildern und auf andere Weise erfahren.“<sup>1378</sup> Dass diese Weise im Museum bis heute aber zumindest äußerlich eine ist, die auch im angestammten Platz der alten Kultbilder zu beobachten ist, gibt Bräunlein zu erkennen, wenn er schreibt:

„Der Habitus des Bürgers, der seine Familie am Sonntag in ein Kunstmuseum führt, unterscheidet sich in Nichts vom Habitus des Kirchenbesuchers. Der Schritt ist gemessen, die Stimme gesenkt, die Stimmung andächtig. Verboten sind ausholende Gesten, Lärm, Lachen, Nahrungsaufnahme.“<sup>1379</sup>

Wie in letztem Satz zu ersehen, stellen museal ausgegebene Verhaltens-Codices das entsprechende Kultregularium dar. Beide, Habitualisierung und Regularium, bedingen bis heute „eine ganz eigene Art von Körpersprache und Wahrnehmung in musealen Räumen“<sup>1380</sup>, die der Pädagoge Horst Rumpf als Gebärde der Besichtigung<sup>1381</sup> treffend zum Namen kommen lässt. Diese markiert die kulturspezifische Prägung ‚westlicher‘, zurückhaltender deutscher, Museen, die sich dem verdankt, was, wie zu zeigen war, retrospektiv mit ‚Kunstreligion‘ zu fassen gesucht wird. Bräunlein kontrastiert dahingehend wie folgt:

„Diese romantisch begründete Bildungsbürgermystik, die Kunsterleben als Heilsweg anbietet, die Disziplinierung von Körper und Sinne fordert und sich dafür eigene gewaltige Kultbauten schafft, nimmt sich in der Außenwahrnehmung reichlich merkwürdig aus. Betritt man z. B. ein National- und Kunstmuseum in der südlichen Hemisphäre wird einen schlagartig deutlich, wie kulturspezifisch und, global betrachtet, wie marginal Begriffe wie ‚Erhabenheit‘, ‚Kunst‘, ‚Kunstgenuss‘, ‚Genie‘ und dgl. sind.“<sup>1382</sup>

Beschließt man damit die Ausführungen, dann erweisen sie sich für das historische Lernen in mehrfacher Hinsicht als erkenntnisreich. Entlang der *Imago* lässt sich eine, gewiss schematisch entworfene, Geschichte des Bildes vor und im Zeitalter der Kunst

---

<sup>1378</sup> Belting, Hans (2000): Bild und Kult, S. 27.

<sup>1379</sup> Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 21.

<sup>1380</sup> Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 21.

<sup>1381</sup> Siehe Rumpf, Horst (1990): Die Gebärde der Besichtigung, S. 9–32, insb. S. 9–11.

<sup>1382</sup> Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt, S. 21–22.

(im neuzeitlichen Wortsinnverständnis) vermitteln und dabei grundlegend in die Sozial- und Ideengeschichte westlicher Museen einführen.

#### **2.4 Metaebene der Wahrnehmung: Wahrnehmungsvollzug unterschiedlich religiös sozialisierter Lernender**

Als auf den Rezeptions- und Lernprozess potentiell einflussnehmende Größe ist gerade im Falle von musealisierten Zeugnissen der materiellen Religion als Lernmedien der Wahrnehmungsvollzug der Lernenden einzudenken. Die Annahme vorausgesetzt, dass der Grad der religiösen Sozialisation determinativ auf die Wahrnehmung auch von musealisierten religiösen Dingen seitens des Einzelnen wirkt, ist dann zu fragen, ob religiös sozialisierte Lernsubjekte die (einst) religiösen Dinge in Expositum anders wahrnehmen als nichtreligiös sozialisierte oder traditionsfremde? Mehrere Faktoren lassen sich thesenhaft ausweisen, die auf den Wahrnehmungsvollzug Einfluss nehmen können. Inwiefern diese den Lern- und Rezeptionsprozess schlussendlich beeinflussen, muss an dieser Stelle offenbleiben. Hierzu bedarf es weitergehender empirischer (Feld-)Forschung, die diese Arbeit nicht leisten kann.

Generell, das stellte die Religionswissenschaftlerin Susanne Claußen im Anschluss ihrer Analysen einzelner Ausstellungen heraus, die Zeugnisse der materiellen Religion exponieren, sei es die Inszenierung, die die religiöse Bedeutung des Objekts aktiviert oder ausschaltet.<sup>1383</sup> Ungeachtet dieses „mediating frames of meaning“<sup>1384</sup> hängt die Möglichkeit der Exponate, ihre ‚religiöse Botschaft‘ überhaupt im Museum wiederholen können, besucherbezogen vom Grad der Vertrautheit mit der religiösen Tradition ab, der sie einst entstammten. Handelt es sich hierbei konkretional besehen um dieselbe wie die des Besuchers, spielt es zudem maßgeblich eine Rolle, welchen Platz religiöse Dinge im Ritus und Kultus hierbei denominational besehen einnehmen. Bei einem christlichen Ritualgegenstand etwa ergeben sich dann schon auch bei religiös sozialisierten christlichen Lernsubjekten je nach Konfession oder Sondergemeinschaft Unterschiede, die darüber hinaus geographisch-kulturräumlicher Beeinflussung unterstehen. So oder so können die religiösen Dinge unter der Bedingung eines traditionellen Vertrautseins auch in ihrer musealisierten Form dann weiterhin als Mediatoren fungieren,

---

<sup>1383</sup> Vgl. Claußen, Susanne (2009a): Anschauungssache Religion, S. 46.

<sup>1384</sup> Giddens, Anthony (1976): New rules of sociological method, S. 63.

als sakral wahrgenommen und können religiös gedeutete Erfahrungen an ihnen gemacht werden.<sup>1385</sup> Bei nichtreligiös sozialisierten oder traditionsfremden Lernenden wird hingegen ein eher sakrales Wahrnehmen von der Art der Inszenierung abhängig sein. Susanne Claußen hält hierzu fest:

„Beleuchtung und Hintergrund, Kombination oder Vereinzelung des Objektes und andere Präsentationsmittel ermöglichen dem Besucher, auch Objekte, die sie nicht de-notieren können, mit den Konnotationen ‚rituell‘, ‚kostbar‘, ‚numinos‘ et cetera zu ver-sehen.“<sup>1386</sup>

Die List der inszenatorisch erzeugten Aura wirkt hier kompensativ, bei religiös sozialisierten Lernsubjekten gegebenenfalls zusätzlich sakralisierend.

## 2.5 Methoden

Eine „lernortabhängige differenzielle Methodik“<sup>1387</sup> für den Lernort Museum hält die Geschichtsdidaktik bislang nicht bereit. Diesem Desiderat kann sich diese Arbeit nicht annehmen. Neben dem Verweis, aus dem reichhaltigen museumspädagogischen Methodenpool zu schöpfen, etwa um die Wahrnehmung der Lernenden im Bereich des Sehens und der Sprache zu schulen,<sup>1388</sup> ist aber an dieser Stelle ein zentraler methodischer Hinweis zu geben, der der Einsicht Rechnung trägt, dass „das Lernen – schon gar das Geschichtslernen – [...] vom Vergleich [lebt]“<sup>1389</sup>.

---

<sup>1385</sup> Einflussnehmend auf einer allgemeinen anthropologischen Ebene sind natürlich weitere Faktoren, wie z. B. persönliche Präferenzen, ein vom Zeitgeist geprägter individueller Geschmack oder zeitgebundene Sehgewohnheiten und Wahrnehmungsweisen.

<sup>1386</sup> Claußen, Susanne (2009a): *Anschauungssache Religion*, S. 53.

<sup>1387</sup> Pandel, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik*, S. 268.

<sup>1388</sup> Auf die Tatsache, dass es sich bei der Wahrnehmung um einen komplexen Prozess handelt, der bereits auf der Stufe des Sehens erst erlernt werden müsse, und dass es im Bereich der Sprache des Zusammenspiels von Anschauung und Begriffen bedarf, machte der Geschichtsdidaktiker Markus Bernhardt (u. a. 2011b, S. 153–163; 2013b, S. 732–746; 2015, S. 33–44) verschiedentlich aufmerksam. Die Museumspädagogik hält genau zum Bereich der Wahrnehmungsschulung etwa spielerische Methoden bereit, die nicht in Handlungsorientierung um ihrer selbst willen münden, sondern zur Förderung geeignet sind. Ausgewiesen werden dann Rubriken, wie Erkundungs-, Karten-, Gestaltungs- und Informationsspiele, unter denen einzelne Spiele Verortung erfahren (siehe auch Czech 2012, 2014 und 2017).

<sup>1389</sup> Borries, Bodo von (2005a): *Bilder im Geschichtsunterricht – und Geschichtslernen im Kunstmuseum*, S. 364. Im vorliegenden Fall soll es nicht um die Art des Vergleichens gehen, wie sie dem weiter oben vorgestellten Zugriff innewohnt, der in Beispiel IV *Christusbilder im Wandel* Exemplifizierung fand. Ein praxisrelevanter Hinweis sei aber an dieser Stelle noch zu ergänzen: Heutzutage lassen sich solche Bildserien sehr leicht generieren. Als Voraussetzung hat zu gelten, dass das Museum zumindest ein passendes Exponat beherbergt (was bei Kreuzigungsdarstellungen etwa, die in Beispiel IV behandelt wurden, bei der überwiegenden Anzahl von (kultur)geschichtlichen Museen und Heimatmuseen auch der Fall sein dürfte). Passende Vergleichsobjekte zum selben Thema, Sujet, Motiv lassen sich im digitalen Zeitalter (via Tablet, Smartphone, Laptop) dann zumeist auch leicht finden (von Lehrenden wie Lernenden).

Beim im Rede stehenden Gegenstandsbereich bietet sich das bewährte didaktische Mittel des Vergleichs in besonderer Weise als grundlegender Zugang bei jenen Lerngruppen an, die ethnisch, religiös und kulturell stark diversifiziert sind, „um Unbekanntes, Fremdartiges erklären zu können“<sup>1390</sup> auch wenn es dabei „auf vielleicht nur äußerlich Ähnliches zurückgreift“<sup>1391</sup>. Mit dessen Einbezug erhält das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum dann seine interreligiöse Komponente, die sich so weit wie möglich an „religionskundlichen Domänen und ihren religionswissenschaftlichen Reflexionsmodi“<sup>1392</sup> auszurichten hat.

Bei einer aufzuzeigenden Form des Vergleichs besteht die Möglichkeit, dass diese den gesetzten Referenzrahmen verlässt. Sie hat dem historischen Lernen dann als optional zu gelten.

Der Vergleich kann sich entweder am (einst) religiösen Objekt auszurichten, das vor Augen steht, oder an den Inhalten, die an, mit und vor ihm erschlossen werden. Es ist dann nach Vergleichbarem (homologisch wie analogisch) zu suchen: Dieselbe Religion in der Gegenwart, andere Religionen oder die Lebenswelt bilden geeignete Suchraster.

Die Suche in derselben Religion respektive in der gegenwärtigen Religionspraxis der bestimmten Konkretion („gelebte Religion“) im Besonderen ist nun an einem Beispiel zu illustrieren. Ausgangspunkt bildet der bereits mehrfach schon eingebrachte, von von Borries bereits erschlossene über 600 Jahre alte „Petrialtar“<sup>1393</sup>; gleichsam eine Abkürzung des (damaligen) christlichen Glaubens, die die zentralen theologischen, christologischen, soteriologischen, eschatologischen, pneumatologischen und anthropologischen Aussagen des Christentums in seiner damaligen Ausprägung enthält. Von Borries betraut ihn selbst mit der zentralen, die Suche hierbei zu leitenden Frage, wenn er schreibt:

---

<sup>1390</sup> Rump, Hans-Uwe (1998): Besuch in der Synagoge – mit Schülern im Jüdischen Kulturmuseum Augsburg. In: Hildegard Vieregge (Hg.): Museumspädagogik für die Schule. Grundlagen, Inhalte und Methoden. München, S. 118–130, Zitat. S. 120.

<sup>1391</sup> Rump, Hans-Uwe (1998): Besuch in der Synagoge – mit Schülern im Jüdischen Kulturmuseum Augsburg, S. 120.

<sup>1392</sup> Sajak, Clauß Peter (2018): Interreligiöses Lernen. Darmstadt: WBG (Theologie kompakt), S. 126.

<sup>1393</sup> Offiziell heißt er Grabower Altar. Er ist ausgestellt in der Hamburger Kunsthalle. Bilder sind online abrufbar unter [https://de.wikipedia.org/wiki/Grabower\\_Altar](https://de.wikipedia.org/wiki/Grabower_Altar), zuletzt geprüft am 30.07.2019.

„Wo finden sich eigentlich heute entsprechende und vorbildliche, verpflichtende und langfristige Leistungen und Erzeugnisse, die Menschen und Gesellschaft – über ästhetische Reize – sinnbildlich zusammenfassen, existentiell trösten oder richtungweisend anleiten?“<sup>1394</sup>

Ist man um Antwort bemüht, ließen sich dann etwa der Roman *Die Hütte – Ein Wochenende mit Gott* samt Verfilmung als (wenngleich ungemein prominentere) Entsprechungen zum ‚Petrialtar‘ ausweisen.<sup>1395</sup>

Bilden nun andere Religionen das Suchfeld, dann ist beim Religionsvergleich Vorsicht geboten, wenn man der prototypischen und stereotypen Erfassung von *Religion(en)* nicht Vorschub leisten möchte. Dieser hat dann nach Regeln zu erfolgen, wie sie die Religionswissenschaftler Udo und Monika Tworuschka ausweisen:

- Religionen sollten nicht als Ganzheiten verglichen werden (‚der‘ Islam, ‚das‘ Judentum etc.);
- Vergleiche sollten nur innerhalb der derselben Dimension durchgeführt werden (phänomenologisch besehen im vorliegenden Fall: vor allem die materielle und rituelle Dimension);
- nur einzelne Segmente sollten verglichen werden (hier etwa: Einbettung des Objekts in bestimmte Rituale, spezifische Praktiken, die bestimmten Zwecken folgen);
- Vergleiche haben den innerreligiösen Pluralismus (Denominationen) zu berücksichtigen;
- Vergleiche sollten den Unterschied von theoretisch gedachter und praktisch gelebter Religion berücksichtigen;

---

<sup>1394</sup> Borries, Bodo von (2006): *Geschichtslernen an Kunstwerken?*, S. 90.

<sup>1395</sup> Der Roman verkaufte sich bis 2016 allein 22 Millionen Mal (siehe O. V. (o. D.): *About*. In: Internetseite von Motive Entertainment. Online verfügbar unter <http://theshackresources.com/about>, zuletzt geprüft am 15.12.2017, o. S). Dass sich der Autor William P. Young von Systempflegern die Kritik gefallen hat lassen müssen, dem Leser nicht das Christentum, sondern eine ‚Bastelreligion‘ mit esoterischen Versatzstücken präsentiert zu haben, verweist auf die Schwierigkeiten, nicht nur Vergleichbares, sondern auch legitimiert Vergleichbares beim innerreligiösen Vergleich zu finden, vor allem dann, wenn die Meinungshoheit der Systempfleger unangetastet bleibt.



- Vergleiche sollten innerhalb derselben Ebene bleiben (theoretisch gedachte mit theoretisch gedachter Religion und praktisch gelebte mit praktisch gelebter Religion).<sup>1396</sup>

Formen des Religionsvergleichs sind nun an Beispielen zu illustrieren. Eine Möglichkeit besteht darin, das behandelte musealisierte religiöse Objekt mithilfe von Kategorisierungen mit Objekten anderer religiösen Traditionen in Beziehung zu setzen. Illustriert sei dies an einigen der in den Beispielen behandelten religiösen Dinge. Die in Beispiel I behandelten Haggada lassen sich etwa der Kategorie *Hausbücher* zuordnen.<sup>1397</sup> Kategoriale, nicht inhaltliche Entsprechungen finden sich etwa in Form buddhistischer Jātaka-Geschichten, christlicher Gesangsbücher oder islamischer *ahadith qudsiya*. Der im Illustrationsprogramm des Leipziger Machsor abgebildete Tallit lässt sich der Kategorie *Gebet* zuordnen. Entsprechungen finden sich etwa in buddhistischen Mandalas, katholischen Rosenkränzen und islamischen Gebetsteppichen. Bei Beispiel III standen Kirchenglocken im Zentrum. Diese lassen sich unter der Kategorie *Toninstrument* verorten. Entsprechungen finden sich in den Lautsprechersystemen, die Muezzins benutzen, oder in den Sirenen, die in vielen Städten Israels den Sabbat ‚einläuten‘. In Beispiel IV rückten Kreuzigungsdarstellungen in den Mittelpunkt. Das Kreuz an sich lässt sich hier unter der Kategorie *religiöses Symbol* verorten. Es ist ein zentrales Symbol im Christentum.<sup>1398</sup> Entsprechungen finden sich im jüdischen Magen David (Davidsstern), in der buddhistischen Fahne in ihren Landesausprägungen, in islamischen Hand-der-Fatima-Anhängern oder in der sunnitischen Mondsichel. Beispiel V folgte der Entstehung des liberalen Judentums nach. Die unverkennbare ‚Protestantisierung‘ der rituellen Praxis wird im Anlegen des Vergleichs besonders augenfällig. Unter Aussparung

<sup>1396</sup> Vgl. Tworuschka, Udo; Tworuschka, Monika (1982): *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium*. 1. Aufl. Frankfurt am Main, München: M. Diesterweg; Kösel, S. 104–116. Nur die zentralen Regeln fanden an dieser Stelle Auflistung.

<sup>1397</sup> Die Kategorisierung entstammt: Haußmann, Werner (2008): *Tesbih, Thora & Talar. Lernen mit religiösen Artefakten*. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 7 (H. 2), S. 47–51. Dem Beitrag ist ein Zwölf-Felder-Schema enthalten, das Zeugnisse der materiellen Religion entlang der Kategorien *Gebet*, *‚Heiliges‘*, *religiöse Symbole*, *persönliches Fest*, *Feiertag (Woche)*, *Fest im Jahreskreis*, *religiöse ‚Repräsentanten‘*, *soziales Handeln*, *Diesseits und Jenseits*, *‚heilige‘ Personen*, *Heilige Schriften* und *‚Hausbücher‘* verortet. Dem Schema lassen sich natürlich noch weitere Kategorien hinzufügen. Ebenso sind Mehrfachzuordnungen ein und derselben Dinge möglich. Auch wenn diese Systematik der evangelischen Religionspädagogik entstammt, erweist sie sich auch für das historische Lernen als brauchbar, da sie religionskundlichen Domänen und ihren religionswissenschaftlichen Reflexionsmodi entgegenkommt.

<sup>1398</sup> Nur bedingt ließe sich aber von einem religiösen Symbol *des* Christentums sprechen. Jehovas Zeugen etwa bedienen sich dieses Symbols ja nicht.

weiterer Kategorisierungen genügt der Verweis auf *Predigerpult* und *Kanzel*, *Bankreihen* und *Kirchenbänke* und *Orgel* und *Orgel* in Synagoge und Kirche.

Diese Form kategorialer Zuordnung erweist sich für das historische Lernen noch als weitgehend unproblematisch, da sie nicht in essentialistische/substantielle Tiefen abgleitet. Für das interreligiöse Lernen aber (noch) ertragreicher ist eine Form des Religionsvergleichs, deren Nachteil darin bestehen kann, dass sie in der Praxis in substantielle Tiefen führt, die emotional aufgeladen sind. Damit wäre der gesetzte religionskundliche und religionswissenschaftliche Referenzrahmen des historischen Lernens an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum natürlich verlassen. Diese Form des Religionsvergleichs ist daher als optional auszuweisen. Nimmt man sich ihrer nun an, dann macht sie sich den Umstand zunutze, dass die einschlägigen monotheistischen Religionen sich zentrale Figuren teilen: Gott, Allah, Jahwe (Christentum/Islam/Judentum), Adam (Christentum/Islam/Judentum), Eva (Christentum/Judentum), Abraham/Ibrahim/Avraham (Christentum/Islam/Judentum), Mose/Mūsā/Mosche (Christentum/Islam/Judentum), Elia/Ilyas/Elijahu (Christentum/Islam/Judentum), Maria/Maryam (Christentum/Islam)<sup>1399</sup>, Jesus/ ʿĪsā ibn Maryam (Christentum/Islam), Teufel/Iblis/Satan (Christentum/Islam/Judentum) usw. Die Stellung in der jeweiligen religiösen Tradition lässt sich dann im Vergleich ersehen und Einendes und Trennendes hervortreten.

Schließlich kann der Vergleich noch in der Lebenswelt im Allgemeinen ansetzen. Dort ist nach dem zu suchen, was sich religiös thematisieren lässt. Da das *Was* vom gewählten Religionsbegriff abhängt, hat das religiös Thematisierte stets als diskursiver Tatbestand zu gelten.<sup>1400</sup> Mögliche Fragen, die sich bei der Suche anbieten, lauten: Was ist heutzutage Gegenstand von Adoration und Devotion (etwa Fußballverein, Karriere, Körper, politische und (pseudo-)wissenschaftliche Ideologien)?<sup>1401</sup> Oder eine

---

<sup>1399</sup> Den bereits empfohlenen Lehr-Lern-Materialien des IERS-Projekts ist ein solcher Vergleich im Falle Marias enthalten. Dieser beleuchtet ihre Stellung in der islamischen und christlichen Tradition. Siehe IERS-Projekt (Hg.) (2016): Digital Modules. In: Internetseite des EU-Projekts IERS. Online verfügbar unter [http://iers.grial.eu/modules/introduction/islamii/islam2index-3\\_de.html](http://iers.grial.eu/modules/introduction/islamii/islam2index-3_de.html), zuletzt geprüft am 16.08.2019.

<sup>1400</sup> Siehe grundlegend hierzu auch Teil V, Kap. 2.1 und weiter oben in Teil VII, Kap. 2.1.4.

<sup>1401</sup> Wer im diesen Sinne „religiöse Kulturhermeneutik“ (Hurth 2012, S. 144) an Objektivierungen populärkulturell geprägter Lebenswelten etwa betreibt, muss sich auch folgenden, von Elisabeth Hurth (2012) hervorgebrachten Vorwurf (hier in Bezug auf ‚das‘ Christentum als ‚Referenzfolie‘) gefallen lassen: „Diese Suche nach religiösen Spurenelementen lässt jedoch einen wichtigen Punkt außer Acht: In der Regel werden diese Spurenelemente weder von den Rezipienten noch von den Autoren selbst als religiös wahrgenommen. [...] Wer etwa

funktionalistische Lesart zugrunde legend: Welche Instanzen, Institutionen, Personen (etc.) leisten heutzutage dem individualisierten und doch nur dem Anschein nach individualisierten Einzelnen Orientierung?

### 3. Lernergebnisse

Die Lernergebnisse sind an dieser Stelle nicht gänzlich abzuhandeln, sondern nur hinsichtlich eines Teillernergebnisses zu bestimmen, insofern die in den einzelnen Beispielen ausgewiesenen Gegenstandsbereiche (Räume, Zeiten, Zugänge) auf ihre Eignung für den domänenspezifischen Kompetenzerwerb befragt werden. Sicherlich wird man sich mit dieser Engführung den Vorwurf einer „schulfixierten ‚Didaktik‘“<sup>1402</sup> gefallen lassen müssen, die das Potential des „gänzlich anders konditionierten Lernort[s]“<sup>1403</sup> Museum großzügig verschenkt.

Im Zeitalter eines kompetenzbasierten, outputorientierten Lernens handelt es sich aber schlicht um den zentralen Weg, den Bildungswert der religiösen Dinge für intentionalplanvolle historische Bildungsbemühungen zu bestimmen. Dieses Vorhaben setzt voraus, die Institution Museum einer Betrachtung zu unterstellen, die sie als „Lernort mit intentionalen Ambitionen“<sup>1404</sup> ausweist. Erst dann können Kompetenzen des historischen Denkens als Kategorien der Analyse und als Kategorien der Zielvorstellungen eingebracht werden. Mit der Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik *Historische Kompetenzen und Museen* im Jahr 2007 war der Versuch einer solchen Kategorisierung anhand der in den divergierenden Kompetenzmodellen ausgewiesenen Kompetenzen unternommen.

In seiner Umsetzung bedeutete dies in einem ersten Schritt, sich für eines der von Fachseiten entwickelten Kompetenzmodelle zu entscheiden oder sich aus unterschiedlichen Kompetenzmodellen zu bedienen (Kolb/Murr)<sup>1405</sup>, und in einem zweiten Schritt,

---

als Fachmann einen Popsong kulturtheologisch auswertet und mit seinen Kenntnissen der biblischen Überlieferung und deren Wirkungsgeschichte religiöse Bezüge in der Popmusik aufspürt, sollte daher auch berücksichtigen, dass vor allem die Rezipienten über diese Kenntnisse nicht verfügen und sich selbst oft auch gar nicht mehr als religiös verstehen“ (S. 144).

<sup>1402</sup> Große Höötman, Christian (2017): Schule und Museum, S. 29.

<sup>1403</sup> Heese, Thorsten (2017): Agenda „Museum 2020“, S. 9.

<sup>1404</sup> Hasberg, Wolfgang (2009): Vermittlung geschichtsdidaktischer Kompetenzen in historischen Ausstellungen, S. 213.

<sup>1405</sup> Siehe Kolb, Barbara; Murr, Karl Borromäus (2009): Über den Erwerb historischer Kompetenzen im Museum – Überlegungen aus der Planungspraxis des Bayerischen Textil- und Industriemuseums. In: Susanne Popp (Hg.):

die ausgewiesenen Kompetenzen und Kompetenzbereiche auf die Lernortspezifik zu konkretisieren (von Borries)<sup>1406</sup> oder sie unverändert abzuhandeln (Hasberg<sup>1407</sup>, Sauer<sup>1408</sup>). Die Ergebnisse sind im Einzelnen nicht darzulegen, einige Befunde aber herauszustellen. Domänenspezifische Kompetenzen lassen sich fördern, auch wenn das Museum nicht der Ort erster Wahl dafür ist (von Borries). Darin besteht Einigkeit. Dass der Kompetenzerwerb begünstigt werden kann, wenn die Ausstellung geschichts-didaktischen Intentionalitäten folgt, wurde ebenso herausgestellt (Hasberg). Dies setzt die Kooperation von Geschichtsdidaktikern und musealen Professionen (Ausstellungsmacher, Museumspädagogen) voraus. Daran scheint es oftmals noch zu scheitern. Dass der Museumsbesuch Kompetenzen nicht nur fördern kann, sondern auch als dessen Voraussetzung einfordert, stellte schließlich Sauer heraus. Diese Kompetenzprüfung kann als verdienstvoll angesehen werden, geht aber an der Realität vorbei, wenn wie im Falle Bayerns die Bildungsbürokratie ein eigens verantwortetes Kompetenzstrukturmodell curricular implementierte. In dieses ist nun kurz einzuführen und zum besseren Verständnis der Abgleich mit einschlägigen fachdisziplinären Kompetenzmodellen vorzunehmen.<sup>1409</sup> Die Eignung für den Kompetenzerwerb wird sich anschließend dann im Bereich der ausgegebenen Lernbereiche bestimmen lassen, wie sie dem neuen bayerischen Lehrplan, dem sogenannten LehrplanPLUS, enthalten sind, der sukzessive seit letztem Schuljahr in Kraft tritt.<sup>1410</sup>

---

Historische Kompetenzen und Museen. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25), S. 141–164.

<sup>1406</sup> Siehe Borries, Bodo von (2009): Lernende in Historischen Museen und Ausstellungen. Erhoffter Kompetenzerwerb und kritische Rückfragen. In: Susanne Popp (Hg.): Historische Kompetenzen und Museen. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25), S. 100–120.

<sup>1407</sup> Siehe Hasberg, Wolfgang (2009): Vermittlung geschichts-didaktischer Kompetenzen in historischen Ausstellungen, S. 211–236.

<sup>1408</sup> Siehe Sauer, Michael (2009): Historisches Lernen in Ausstellungen. Kompetenzen im Umgang mit Geschichte als Ziel und Voraussetzung. In: Susanne Popp (Hg.): Historische Kompetenzen und Museen. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25), S. 79–96.

<sup>1409</sup> Da gegenwärtig mehr als 30 Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik um ihre Anerkennung buhlen, die hunderte ‚Kompetenzen‘ im Einzelnen ausweisen, muss sich eine Darlegung auf die namhaftesten Modelle beschränken. Der Abgleich soll im Folgenden mit dem Kompetenzmodell des Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD), dem Kompetenzmodell der FUER-Gruppe, dem Kompetenzmodell Hans-Jürgen Pandels und dem Kompetenzmodell *Guter Geschichtsunterricht* von Peter Gautschi erfolgen. In diese ist an geeigneter Stelle im Fußnotenapparat einzuführen.

<sup>1410</sup> Der Fachlehrpläne für das Fach Geschichte am Gymnasium des LehrplanPLUS sind gültig für die Jahrgangsstufe 6 ab Schuljahr 2018/19, für die Jahrgangsstufe 7 ab Schuljahr 2019/20, für die Jahrgangsstufe 8 ab Schuljahr 2020/21, für die Jahrgangsstufe 9 ab Schuljahr 2021/22, für die Jahrgangsstufe 10 ab Schuljahr 2022/23. Für die Jahrgangsstufen 11 und 12 werden gegenwärtig keine Termine ausgegeben.

Beiseits der Verankerung in Art. 131 BV,<sup>1411</sup> der dem LehrplanPLUS als Wertefundament gilt,<sup>1412</sup> erhebt das Kompetenzstrukturmodell für das Fach Geschichte ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zum obersten Ziel des Geschichtsunterrichts.<sup>1413</sup> Als Bewährungsfeld des historischen Bewusstseins werden dabei die Lebenswelt und der geschichtskulturelle Diskurs der Gegenwart ausgegeben.<sup>1414</sup> Das Einüben des historischen Denkens und der Erwerb von historischem Wissen werden ebenso als wichtige Bausteine zur Zielerreichung angesehen. Innerhalb des Lehrplans gewinnt die Zielumsetzung nun kompetenzorientiert wie folgt Gestalt: Es handelt sich hierbei um einen inhaltlich-kompetenzorientierten Lehrplan, der sowohl vorgegebene Inhalte als auch standardisierte Kompetenzen ausweist. Innerhalb der Fachprofile der einzelnen Fächer findet sich ein für jedes Fach gesondert ausgewiesenes Kompetenzstrukturmodell, das für alle Schularten und Schulformen des entsprechenden Fachs gleich ist.

Die inhaltliche Kompetenzorientierung erfolgt im Fach Geschichte entlang der drei Gegenstandsbereiche *Zeit*, *Raum* und *Zugänge*,<sup>1415</sup> die sich mit den sogenannten prozessbezogenen Kompetenzen *Sach-*, *Methoden-*, *Urteilskompetenz*, *narrative Kompetenz* und *Orientierungskompetenz* verbinden. Alle ‚historischen‘ Kompetenzen bedingen einander und stehen miteinander in Bezug. *Sachkompetenz* meint einerseits die Kenntnis zentraler historischer Entwicklungen, Ereignisse und grundlegender Daten

---

<sup>1411</sup> Dieser gibt sich in der aktuell gültigen Fassung vom 15.12.1998 wie folgt:

„(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.  
(2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.  
(3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.  
(4) Die Mädchen und Buben sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen“ (Bayerische Staatskanzlei (Hg.) (1998): Art. 131. In: Internetseite der Bayerischen Staatskanzlei. Online abrufbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf-131>; zuletzt geprüft am 15.01.2019).

<sup>1412</sup> Siehe hierzu: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hg.) (2016): Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPLUS. (6., völlig überarb. Aufl.). München.

<sup>1413</sup> Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Fachprofil Geschichte. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte/6>, zuletzt geprüft am 16.01.2019, o. S.

<sup>1414</sup> Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Fachprofil Geschichte. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte/6>, zuletzt geprüft am 16.01.2019, o. S.

<sup>1415</sup> Siehe Fußnote 388 in dieser Arbeit.

sowie andererseits fachterminologischer Begriffe. Die Sachkompetenz des Lehrplan-PLUS stellt gewissermaßen dann eine Verbindung von themenbezogener Sachkompetenz des VGD-Modells<sup>1416</sup> und Sachkompetenz des FUER-Modells<sup>1417</sup> dar. *Methodenkompetenz* umfasst zunächst all das, was Pandel als Interpretations- und Gattungskompetenz gelten ließ.<sup>1418</sup> Benannt ist damit die Fähigkeit der Quellen- und Darstellungsanalyse wie -interpretation sowie die Fähigkeit, Quellen und Darstellungen zu

---

<sup>1416</sup> Zur Einbettung: Der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD) legte im Jahr 2006 Bildungsstandards für das Fach Geschichte für die 5. – 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums vor. Ein eigens entwickeltes Kompetenzmodell liegt diesen zugrunde. Als Reaktion auf die Kritik, die sich aus dem universitären Fachkreis daran brach, liegt seit 2010 eine revidierte Fassung vor. Dieser gilt im Folgenden die Aufmerksamkeit. Das Kompetenzmodell beabsichtigt die Entwicklung einer historischen Kompetenz über dessen drei Grundbereiche *Deutungs- und Reflexionskompetenz*, *Sachkompetenz* und *Medien-Methoden-Kompetenz*. *Sachkompetenz* meint die Kenntnis historischer Sachverhalte und geschichtskultureller Bezüge sowie deren Einordnung in Raum und Zeit (wiederum untergliedert in die zwei Bereiche ‚themenbezogene Sachkompetenz‘ und ‚Orientierung in der Geschichte‘), *Deutungs- und Reflexionskompetenz* deren Deutung und Beurteilung und *Medien-Methoden-Kompetenz* die Nutzung geeigneter Arbeitsverfahren und Methoden zum Gewinn historischer Kenntnisse, Deutungen und Urteile. *Historische Kompetenz* selbst wird hierbei über die Konstituenten Geschichtsbewusstsein und narrative Kompetenz gefasst (wie die Konstituenten zueinander sich verhalten und zu entfalten sind, erfährt hierbei keine Erläuterung).

<sup>1417</sup> Zur Einbettung: Das Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe leitet sich aus dem Prozessmodell historischen Denkens ab (rekurriert wird hierbei auf die *Matrix der Geschichtswissenschaft* (Rüsen 1983, S. 26) und deren Weiterentwicklung in Form eines Prozessmodells historischen Denkens seitens Hasbergs und Körbers (2003)). Vier Kompetenzbereiche werden hierbei ausgewiesen, die als *historische Fragen-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenzen* (im Plural) beschrieben werden. Innerhalb der Bereiche werden wiederum Kernkompetenzen aufgeführt. Die ersten drei Bereiche beziehen sich auf die Prozesse historischen Denkens, der vierte auf die Strukturierung seiner Ergebnisse. Der Bereich *historische Fragekompetenzen* umfasst einerseits die Kernkompetenz, historische Fragen zu stellen, sowie andererseits die Kernkompetenz, ebensolche Fragen als solche auch zu erkennen. Die *historischen Methodenkompetenzen* sehen sich durch die Basisoperationen der Re- und De-Konstruktion charakterisiert. Re-Konstruktion meint hierbei die Entwicklung einer Narration auf der Grundlage historischer Fragen, De-Konstruktion die Analyse bereits vorliegender historischer Narrationen nach ihrer (Tiefen-)Struktur und Triftigkeit (vgl. Schreiber (2008, S. 201 (Fußnote 6))). Bei den *historischen Orientierungskompetenzen* sind vier Kernkompetenzen zu unterscheiden. Mit *Re-Organisationskompetenz* wird die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigenen Möglichkeiten zur Verarbeitung von Vergangenheit und Geschichte zu reflektieren und ggf. zu revidieren“ (Schreiber 2008, S. 205). beschrieben. Mit der auf *Welt- und Fremdverstehen bezogenen Kernkompetenz* wird die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft beschrieben, „auf der Grundlage historischer Narrationen die eigenen Vorstellungen von der Welt und ihren Menschen zu reflektieren und ggf. zu revidieren“ (Schreiber 2008, S. 205). Die dritte Kernkompetenz kommt nicht zum Namen. Mit ihr wird die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft beschrieben, die eigene historische Identität zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren. Bei der letzten Kernkompetenz geht es um „ein durch die Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte angelegtes *Handlungsrepertoire*, das in entsprechenden Situationen zu konkretem Handeln befähigt“ (Schreiber 2008, S. 205; Hervorh. im Orig.). Der vierte Kompetenzbereich *historische Sachkompetenzen* meint die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogenen Begriffen bzw. den Konzepten dahinter umgehen zu können (*Begriffskompetenz*) und sie zur Strukturierung der Vergangenheit bzw. historischer Narrationen zu nutzen (*Strukturierungskompetenz*)“ (Schreiber 2007, S. 247; Hervorh. im Orig.).

<sup>1418</sup> Zur Einbettung: Bei Hans-Jürgen Pandels (2013) Kompetenzmodell bildet die „kulturelle[ ] Lebenswelt“ (S. 221) den Ausgangs- und Zielpunkt seiner Überlegungen. Hier sind Kompetenzen als „kulturelle Gegebenheiten“ (Pandel 2016, S. 27) zu finden, und hier haben sie sich auch zu bewähren. Bei seinen lebensweltlichen Sichtungen macht Pandel dann vier (interferierende, interdependente) historische Kompetenzen ausfindig, denen er wiederum zahlreiche Komponenten zuweist (die hier nicht Auflistung erfahren können). Im Einzelnen weist er folgende Kompetenzen aus: narrative Kompetenz, Interpretationskompetenz, Gattungskompetenz und ge-

unterscheiden, nach Gattungen zu ordnen und ihre unterschiedlichen Aussageintentionen zu erkennen. Die Domänenspezifität verliert die Kompetenzbeschreibung durch folgenden Passus: „Die Methodenkompetenz umfasst auch die sinnvolle Nutzung traditioneller wie neuer Medien und den angemessenen Einsatz moderner Präsentationsformen.“<sup>1419</sup> *Urteilskompetenz* meint die Fähigkeit, zu argumentativ gestützten Sach- und reflektierten Werturteilen zu kommen und diese zu unterscheiden zu können.<sup>1420</sup> Damit ergeben sich Berührungspunkte zu Gautschis *Interpretationskompetenz für Geschichte* und *Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung*<sup>1421</sup> und Pandels *ge-*

---

schichtskulturelle Kompetenz (vgl. Pandel 2013, S. 221–239). Narrative Kompetenz meint bei ihm (2013) einerseits „die Fähigkeit, aus zeitdifferenten Ereignissen durch Sinnbildung eine kohärente Geschichte herzustellen“ (S. 234), andererseits bereits dargestellte Geschichte verstehen zu können. Basal ist hierfür Interpretationskompetenz. Sie ist als jene Fähigkeit zu fassen, die „durch schwierigkeitsausräumende[ ] Operationen den kulturellen Gebilden menschlicher Lebensäußerungen (Texten, Bildern, Gegenständen) Sinn“ (Pandel 2013, S. 235) entnimmt. Damit wäre eine „Basiskompetenz des gesellschaftlichen Lebens“ (Pandel 2013, S. 226) bestimmt, die ihre Domänenspezifität sinnkonstituierender Interpretation erhält, wenn sie der rechten Art und Weise des Umgangs mit und der Interpretation von (historischen) Quellen und (historiographischen) Darstellungen folgt. Das Vermögen, „wissenschaftliche[ ], literarische[ ] und künstlerische[ ] Formen, in denen Geschichte dargestellt wird“ (Pandel 2013, S. 236), zum Zwecke ihrer Interpretation nach bestimmten Gesichtspunkten denkend zu ordnen, ist mit Gattungskompetenz beschrieben. Sie meint die Fähigkeit, diese kulturellen Gebilde, „in denen Geschichte dargestellt wird, zu unterscheiden und ihre unterschiedlichen Aussageintentionen zu erkennen“ (Pandel 2013, S. 236–237). Interpretations- und gattungskompetent zu sein, schließt dann auch die Fähigkeit mit ein, gattungsspezifische Diskurse führen zu können. Geschichtskulturelle Kompetenz schließlich bezeichnet die Fähigkeit, „sich mit wissenschaftlichen, rhetorischen, imaginativen, ästhetischen und diskursiven Formen gegenwärtiger Darstellung von Geschichte auseinanderzusetzen“ (Pandel 2013, S. 237). Geschichtskulturell kompetent zu sein, meint dann die vielfältigen geschichtskulturellen Situationen, Inszenierungen, Verarbeitungen und Kommerzialisierungen wahrnehmen, wertend beurteilen und sich gegebenenfalls an diesen beteiligen zu können.

<sup>1419</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Fachprofil Geschichte. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte/6>, zuletzt geprüft am 16.01.2019, o. S.

<sup>1420</sup> Pandel (2013) stört sich an der Aufnahme einer Urteilskompetenz nicht nur im bayerischen Lehrplan, wenn er festhält: „Die Aufnahme einer ‚Urteilskompetenz‘ in die Lehrpläne ist deshalb so irritierend, weil die *zentralen Operationen* von Geschichte und Geschichtsschreibung in den Kategorien fehlen. *Interpretation, Erkenntnis* und *Kritik* werden nicht unter die Kompetenzen gezählt, aber stattdessen mit ‚Urteil‘ ein methodologisches Randphänomen zur Kompetenz erhoben. [...] Urteilen ohne Erkenntnis und Kritik macht keinen Sinn“ (S. 218; Hervorh. im Orig.). Der LehrplanPLUS scheint diesem Einwand jedoch Rechnung getragen zu haben. Als Derivate sind die Kategorien dem Fließtext enthalten („erkennen“, „setzen sich kritisch [...] auseinander“).

<sup>1421</sup> Zur Einbettung: Peter Gautschis Kompetenzmodell Guter Geschichtsunterricht folgt dem Diktum Jörn Rüsen von der Fähigkeit „durch historisches Erzählen auf eine bestimmte Weise Sinn über Zeiterfahrungen zu bilden“ (Rüsen (2008, S. 62). Als zentrales Lernziel leitet er dann narrative Kompetenz ab, die der Geschichtsunterricht auszubilden hat. Da sich Kompetenzen bei Gautschi wie auch bei Pandel und FUER als (domänenspezifische) Problemlösungsfähigkeiten (unter Rekurs auf Franz E. Weinert 2001, S. 17–31) geben, gilt es ihm dann zuerst jene Probleme zu identifizieren, mit denen sich Schüler beim historischen Lernen konfrontiert sehen. Die Problemlösungsbefähigung – hier aber im Sinne einer Anforderungsbewältigung beim historischen Lernen zu fassen – gelingt bei Gautschi, indem er der narrativen Kompetenz vier (Kompetenz-)Teilbereiche zuweist. Der erste Kompetenzbereich *Wahrnehmungskompetenz für Veränderung in der Zeit* schließt neben der Wahrnehmung von Veränderung in der Zeit die Begegnung mit historischen Zeugnissen und geschichtskulturellen Prä-

*schichtskultureller Kompetenz*, da diese auch auf die politische, ästhetische und ethische Urteilsfähigkeit im geschichtskulturellen Diskurs abzielt.<sup>1422</sup> Während bei Gautschi diese Kompetenzbereiche zu Sach- und Werturteil qualifizieren, geht es dem LehrplanPLUS aber um eine Qualifizierung der Urteile. *Narrative Kompetenz* entfaltet der LehrplanPLUS weitestgehend im Sinne Pandels und der FUER-Gruppe. Dies umfasst die grundlegende Erkenntnis, dass *Geschichte* wesentlich über Narrationen dargestellt wird und dass es sich bei diesen Darstellungen um Konstrukte handelt. Ferner sind darunter aber auch die rezeptiven und produktiven Aspekte zu fassen. Dies meint zum einen die Fähigkeit, Narrationen verstehen und kritisch bewerten zu können, zum anderen selbst Narrationen herstellen und kritisch bewerten zu können. *Orientierungskompetenz* umfasst das, was FUER mit Fragekompetenzen beschrieb, geht aber darüber hinaus, indem die Relevanz des Fragens sich auch daran bemisst, insofern die Antworten, die der Einzelne gewinnt, ihm selbst Orientierung und Handlungsanleitung in einer globalisierten Welt sein können. Damit wäre im Kern das beschrieben, was Gautschi als Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung und FUER als Orientierungskompetenz(en) auswies.

Innerhalb der Jahrgangsstufenprofile gibt der LehrplanPLUS nun grundlegende Kompetenzen aus. Sie beziehen die prozessbezogenen Kompetenzen des Kompetenzstrukturmodells auf die entsprechenden Jahrgangsstufen des Fachs. Beschrieben wird damit der erwartete *Outcome* am Ende einer Jahrgangsstufe.<sup>1423</sup> Innerhalb der Jahrgangsstufenpläne werden die grundlegenden Kompetenzen unter der Rubrik *Lernbereiche* als Kompetenzerwartungen dann konkretisiert und durch Inhalte ergänzt. In diesem

---

sensationen mit ein (vgl. Gautschi 2009, S. 50). Dieser Kompetenzbereich führt zu eigenen Fragen und Vermutungen an Quellen und Darstellungen. Mit dem zweiten Kompetenzbereich *Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen* ist von Gautschi die Entwicklung, Überprüfung und Darstellung von historischen Sachanalysen anhand von Quellen und Darstellungen gemeint (vgl. Gautschi 2009, S. 50–52). Dies schließt auch den korrekten und kompetenten Umgang mit verschiedenen Gattungen mit ein. Dieser Kompetenzbereich führt zu eigener Sachanalyse. Der dritte Kompetenzbereich *Interpretationskompetenz für Geschichte* meint die Analyse, Deutung, Interpretation, Herleitung und Aufbau historischer Sachverhalte sowie deren Darstellung (vgl. Gautschi 2009, S. 52). Dieser Kompetenzbereich führt zu eigenem Sachurteil. Der letzte Kompetenzbereich *Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung* umfasst die Sinnbildung über Zeiterfahrung, die Werturteilsprüfung an Zeiterfahrung, die Reflexion des historischen Lernens, den Aufbau von Einstellungen und Haltungen sowie die Orientierung in der gegenwärtigen Lebenspraxis (vgl. Gautschi 2009, S. 52). Dieser Kompetenzbereich führt zu eigenem Werturteil.

<sup>1422</sup> Siehe Pandel, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik*, S. 233.

<sup>1423</sup> Im Falle der 11. und 12. Jahrgangsstufe beschreiben die grundlegenden Kompetenzen die Ergebnisse am Ende der beiden Jahre.



Bereich ist nun für die Schulart Gymnasium die Eignung von musealisierten religiösen Dinge für den Kompetenzerwerb nach Beispielen getrennt zu ersehen.

Beispiel I *Illuminierte hebräische Handschriften des Mittelalters* kann in der Jahrgangsstufe 7 im Lernbereich 2 *Leben und Kultur im Mittelalter* Behandlung finden. Eine Kompatibilität ergibt sich hier im Bereich der Kompetenzerwartungen, wenn Schüler „unter Anleitung verschiedenartige Quellen [erschließen], um typische mittelalterliche Lebens- und Wirtschaftsformen zu erfassen“, „äußere Bedrohungen [...] [erfassen]“ und „an einfachen Beispielen [...] die christlich geprägte Bild- und Symbolsprache sowie die mittelalterliche Lebenswelt [untersuchen]“. <sup>1424</sup> Natürlich muss an dieser Stelle dahingehend präzisiert werden, dass es sich bei den äußeren Bedrohungen, die hier erfasst werden, um jene handelt, denen sich mittelalterliche Juden in der Diaspora ausgesetzt sahen, und die christlich geprägte Bild- und Symbolsprache kommt hier in ihrer Durchdringung einer aschkenasischen hebräischen Bildkultur zum Vorschein.

Beispiel II *religiöse Dinge im Museum als ‚sensible‘ Dinge* wies drei Typen von sensiblen Dinge aus, die gesondert auf ihre Kompatibilität zu überprüfen sind. Religiöse Ethnographica als sensible Dinge können in den Jahrgangsstufen 8 (Lernbereich 6 *Imperialismus und Erster Weltkrieg*) <sup>1425</sup> und 9 (Lernbereich 5 *Weltpolitik im Kalten Krieg*) <sup>1426</sup> behandelt werden, wengleich Themenfelder wie *Kolonialismus* und *Postkolonialismus* in den Kompetenzerwartungen und Inhalten nur randteilig behandelt werden. <sup>1427</sup> Bei heterostereotypisierenden Darstellungen wird das Objekt der Stereotypisierung den Ausschlag bilden. Im vorliegenden Fall handelte es sich um antijudaistische Darstellungen im Dingbestand des Christentums. Diese lassen sich in Jahrgangsstufe 7 im

---

<sup>1424</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 7 – Vom Mittelalter zum Absolutismus. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplan-plus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/geschichte>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

<sup>1425</sup> Siehe Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 8 – Das lange 19. Jahrhundert. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplan-plus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/geschichte>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

<sup>1426</sup> Siehe Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 9 – Das kurze 20. Jahrhundert. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplan-plus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/9/geschichte>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

<sup>1427</sup> Unter Kompetenzerwartungen findet der Kolonialismus im Lernbereich 3 *Neue räumliche und geistige Horizonte* der siebten Jahrgangsstufe Erwähnung, wenn es darum geht, dass Schüler „Motive und Folgen der Entdeckungsfahrten und der europäischen Kolonialisierung bis zur Mitte des 17. Jh. [untersuchen], um wirtschaftliche und kulturelle Nachwirkungen bis in unsere Gegenwart zu beschreiben und zu beurteilen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 7 – Vom Mittelalter zum Absolutismus, o. S.).

Lernbereich 2 *Leben und Kultur im Mittelalter* behandeln, wenn es darum geht, die „Situation der jüdischen Bevölkerung“<sup>1428</sup> (Inhalte) im Spannungsfeld zwischen Koexistenz und Pogrom zu erfassen. Ebenso bietet sich, wengleich gesondert davon im LehrplanPLUS nicht die Rede ist, eine Beschäftigung im Lernbereich 2 *Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg und Holocaust* der neunten Jahrgangsstufe an, wenn Judenfeindlichkeit in ihrer Gewordenheit verstanden werden soll.<sup>1429</sup> Der dritte Typus *blasphemierende Darstellungen* lässt sich keinem bestimmten Lernbereich zuordnen.

Beispiel III *Kirchenglocken* lässt sich einen bestimmten Lernbereich nicht zuordnen.

Beispiel IV *Christusbilder im Wandel* in ihrer Präzisierung auf das hoch- und spätmittelalterliche Erscheinungsbild von Kreuzigungsdarstellungen kann in Lernbereich 2 *Leben und Kultur im Mittelalter* der siebten Jahrgangsstufe Behandlung finden.<sup>1430</sup> Unter Voraussetzung einer christlichen Fundierung mittelalterlicher Lebenswelten ergibt sich eine Kompatibilität hier im Bereich der Kompetenzerwartungen, wenn Schüler „grundlegende Merkmale des Lebens der Menschen im *Mittelalter* [erfassen]“, „unter Anleitung verschiedenartige *Quellen* und Darstellungen [erschließen], um typische mittelalterliche Lebens[ ]formen zu erfassen“, und „den Umgang der Menschen mit den Herausforderungen ihrer Zeit [beurteilen]“.<sup>1431</sup> Auch im Bereich der Inhalte lässt sich dieses Beispiel in ihrer Präzisierung unter „Romanik und Gotik“<sup>1432</sup> verorten.

Beispiel V *Liberales Judentum* lässt eine Mehrfachverortung zu. So kann eine Beschäftigung in Jahrgangsstufe 8 im Lernbereich 1 *Aufklärung, Französische Revolution und Napoleon* unter dem Gesichtspunkt der jüdischen Aufklärung (Haskala) erfolgen, wengleich eine Verortung unter Kompetenzerwartungen und Inhalte nicht gelingt.<sup>1433</sup> Kompatibilität besteht auch bei Lernbereich 1.2 *Von Untertanen zu Mitgestaltern (...)*

---

<sup>1428</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 7 – Vom Mittelalter zum Absolutismus, o. S.

<sup>1429</sup> Siehe Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 9 – Das kurze 20. Jahrhundert, o. S.

<sup>1430</sup> Dafür bedürfte es aber noch eine, an der Jahrgangsstufe ausgerichteten Elementarisierung.

<sup>1431</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 7 – Vom Mittelalter zum Absolutismus, o. S (Hervorh. im Orig.).

<sup>1432</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 7 – Vom Mittelalter zum Absolutismus, o. S.

<sup>1433</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: LehrplanPLUS. Geschichte 8 – Das lange 19. Jahrhundert, o. S.

der 11. Jahrgangsstufe im Bereich der Kompetenzerwartungen, wenn Schüler „Modernisierungsprozesse zwischen 1789 und den 1920er-Jahren“ hier auf die jüdische Gesellschaft in Deutschland hin bezogen „reflektieren“ und im Bereich der Inhalte unter dem „Aspekt[ ] gesellschaftlicher Modernisierung und Veränderung“ die „Stellung und Bedeutung der jüdischen Bevölkerung“ zu behandeln ist.<sup>1434</sup> Ebenso weist dieses Beispiel eine Kompatibilität mit Lernbereich 2.1 *Der Nahe Osten: Historische Entwicklung eines weltpolitischen Konflikts* der 12. Jahrgangsstufe im Bereich der Inhalte auf, wenn „mentalitätsgeschichtliche Grundlagen des Judentums seit der Antike: Diaspora, Migration, Zionismus“<sup>1435</sup> Erörterung erfahren.

Beispiel VI *alte und neue Kultbilder (...)* zeigt sich kompatibel mit Lernbereich 1.1 *Von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft (...)* der elften Jahrgangsstufe im Bereich der Kompetenzerwartungen, wenn Schüler „typische Erscheinungsformen bürgerlicher Kultur in der ersten Hälfte des 19. Jh.“ analysieren sollen.<sup>1436</sup>

---

<sup>1434</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 11. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/geschichte>, zuletzt geprüft am 16.01.2019, o. S.

<sup>1435</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 12. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/geschichte>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

<sup>1436</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 11, o. S.

## VIII. Fachdidaktiken im Dialog – Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion aus religionspädagogischer Perspektive

Um sich dem Anliegen des vorliegenden Kapitels zu nähern, ist die enzyklopädische Frage des Standorts der Geschichtsdidaktik im Konglomerat der Wissenschaften an dieser Stelle aufzuwerfen. Das unzertrennbare Eingebundensein in die Geschichtswissenschaft gilt Fachvertretern mehrheitlich noch als gesetzt. Allein ihrer forschungsleitenden Fundamentalkategorisierung wegen ist die Geschichtsdidaktik gleichwohl angewiesen, über diese „Selbstzuordnung [...] [einer] Fachdidaktik in der Fachwissenschaft“<sup>1437</sup> hinauszugehen, indem sie weitere ‚Bezugsdisziplinen‘<sup>1438</sup> ausweist. Diese Bezugsdisziplinen sind zahlreich und aufgrund der „diversitätsbeflissenen und intersektoralen Konzeption“<sup>1439</sup> der Geschichtsdidaktik gegenwärtig „in permanenter Erweiterung begriffen.“<sup>1440</sup> In diesem Zusammenhang einen Kanon von Bezugsdisziplinen auszuweisen, entbehrt einerseits einer gewissen Willkürlichkeit dann nicht, andererseits erweist sich deren Benennung bereits als schwieriges Unterfangen, da sich die Zuzunehmen-sein-Werdenden „ihrerseits permanent ausdifferenzieren und innerdisziplinär die eigenen Zuständigkeiten, Grenzziehungen und -überschreitungen diskutieren und verhandeln.“<sup>1441</sup> Tut man es dennoch, so können ihr neben der Geschichtswissenschaft als zentral gelten: die Pädagogik (im geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Selbstverständnis) bzw. die Erziehungswissenschaften (im sozialwissenschaftlich-empiri-

---

<sup>1437</sup> Bühl-Gramer, Charlotte (2016): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Einführung in das Tagungsthema. In: Michael Sauer (u. a.) (Hg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Unter Mitarbeit von Thomas Sandkühler und Holger Thünemann. Göttingen, Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 27–41, Zitat S. 32.

<sup>1438</sup> Charlotte Bühl-Gramer (2016) stellt in diesem Zusammenhang die Frage, ob „der Begriff ‚Bezugsdisziplinen‘, der in der geschichtsdidaktischen Literatur überall zu finden ist, aber nirgends spezifiziert wird, wirklich noch Aussagekraft besitzt“ (S. 33–34). Nicht nur infrage stellend, sondern den Terminus ‚Bezugswissenschaften‘ ablehnend, gibt sich der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries (2016), wenn er schreibt: „Ich selbst kann mit dem Begriff ‚Bezugswissenschaft(en)‘ nicht viel anfangen; denn ich halte viele Wissenschaften – besonders meine eigene – für konstitutiv multi-, inter- und transdisziplinär, schon weil überall Methodenvielfalt und Methodenmix angesagt sind“ (S. 392).

<sup>1439</sup> Hasberg, Wolfgang (2014): *Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, S. 36.

<sup>1440</sup> Bühl-Gramer, Charlotte (2016): Geschichte im interdisziplinären Diskurs, S. 32.

<sup>1441</sup> Bühl-Gramer, Charlotte (2016): Geschichte im interdisziplinären Diskurs, S. 32.

schen Selbstverständnis), die (pädagogische) Psychologie; von Relevanz sind ihr gewiss dann weitere Gesellschaftswissenschaften, wie z. B. die Soziologie, Politikwissenschaft, das Vielnamenfach Volkskunde, die sozial- und kulturwissenschaftliche Erinnerungsforschung, und andere Fachdidaktiken, wie z. B. die Kunstdidaktik, Literaturdidaktik und Didaktik der Geographie.<sup>1442</sup> Bei dieser Verortung und diesem In-Beziehung-Setzen fehlte eine Disziplin: die Religionspädagogik. Der vorliegende Teil dieser Arbeit entspricht der Forderung des Geschichtsdidaktikers Frank-Michael Kuhlemann, in Bezug auf die Behandlung der religiösen Dimension im Geschichtsunterricht „das Gespräch verstärkt mit den benachbarten religionskundlichen Fächern zu suchen.“<sup>1443</sup> In seiner Umsetzung meint dies im vorliegenden Falle, erst einmal in den Dialog mit anderen Fächern zu treten, die sich den in Rede stehenden Gegenstandsbereich dieser Arbeit mit der Geschichtsdidaktik als Lerngegenstand teilen. Das Anliegen dieses Teils ist es, zu ergründen, ob die christliche Religionspädagogik (in ihrer evangelischen und römisch-katholischen Verfasstheit) für die Geschichtsdidaktik hier eine neue Bezugsdisziplin darstellen kann? Es handelt sich um einen Versuch mit ungewissem Ausgang, der zwei Disziplinen in den Dialog zu bringen versucht, die nur wenig voneinander wissen. Die Entscheidung, sich für diese Disziplin zu entscheiden, soll mit der folgenden Insel-Metapher nähergebracht werden:

„Die eigene Insel [im Sinne der eigenen Disziplin; Anm. F. P.] wird zeitweilig verlassen, und der Forscher nimmt andere Inseln zur Kenntnis. Häufig sind dies zunächst disziplinäre Inseln, zu denen der Wissenschaftler aufgrund seiner wissenschaftlichen Studienbiografie eine besondere Affinität besitzt. Schließlich kehrt der ‚Reisende‘ dann wieder auf seine eigene Insel zurück – durchaus bereichert durch neue Sichtweisen und Erkenntnisse.“<sup>1444</sup>

Der vorliegende Teil stellt, um bei der Metapher zu bleiben, den Reisebericht dar. Dem kundigen Leser ist angeraten, in den ersten beiden ‚Reiseetappen‘ (Kap. 1 und 2) nicht mehr als Exkurse zu sehen.

---

<sup>1442</sup> Ausführlicher zum Verhältnis von Geschichtsdidaktik und Pädagogik etwa Bettina Alavi (2016), von Geschichtsdidaktik zur allgemeinen Didaktik etwa Marko Demantowsky (2011, insb. S. 39–46) und zum Stand des Verhältnisses zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik etwa Thomas Sandkühler (2016).

<sup>1443</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht, S. 222. Zum besseren Verständnis siehe Fußnote 138 in dieser Arbeit.

<sup>1444</sup> Schwillus, Harald (2010c): Religion und Christentum in der kulturellen Öffentlichkeit kommunizieren, S. 18.

Der Aufbau dieses Teils gibt sich nun wie folgt: Zunächst sind das Selbstverständnis und die Zielperspektiven auf der Grundlage der historisch gewachsenen staatspezifischen Organisationsform religiöser Bildung am Beispiel Bayerns zu bestimmen, dann ist der enzyklopädischen Frage des Standpunkts der Religionspädagogik im theologischen wie nichttheologischen Fächerkonglomerat nachzugehen und daran anschließend ist in die Zielvorstellungen des religiösen Lernens einzuführen, wie sie den kirchlichen Stellungnahmen, curricularen Vorgaben und rezenten Ansätzen enthalten sind. Diese sind im Lichte der konstruktivistischen Fundierung des Lernansatzes einer Subjekttheorie und im Lichte der Kompetenzorientierung zu erhellen. Ausgehend von den Zielbeschreibungen, wie sie Kompetenzkataloge, *Outcome*-Bestimmungen sowie die Unterrichtsprinzipien der Religionsdidaktik wiederum ausweisen, ist der Gegenstandsbereich *materielle Religion* als Lern-Gegenstand zu lokalisieren. Unter Beibehaltung der verwendeten Fach-Terminologie wird sich folgende Unterteilung dann schematisch ausweisen lassen:

1. Ein „interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen“<sup>1445</sup>,
2. ein „ästhetisch orientierte[s]“<sup>1446</sup> bzw. „kunstorientierte[s] Lernen[ ]“<sup>1447</sup> an ästhetisch geltenden Objektivationen und
3. ein „kirchengeschichtliches Lernen“ an „Objekte[n] christlicher Tradition“.<sup>1448</sup>

Bereichsbezogen ist dann zu klären, wie ein Lernen im jeweils Geschiedenen erfolgt. In Bezug auf den in Rede stehenden Gegenstandsbereich dieser Arbeit ist im Anschluss dann kritisch einzuschätzen, ob mit der Religionspädagogik und ihrer Subdisziplin, der Religionsdidaktik, eine neue Bezugsdisziplin für das historische Lernen gefunden ist.

---

<sup>1445</sup> Sajak, Clauß Peter (2010): Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Unter Mitarbeit von Katrin Gergen-Woll, Barbara Huber-Rudolf und Jan Woppowa. München: Kösel.

<sup>1446</sup> Gärtner, Claudia (2008): Mehr als Bilder im Religionsunterricht. Kooperationen von Kunst- und Religionspädagogik berühren Grundvollzüge von Religion und Kunst. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 7 (H. 1), S. 158–171, Zitat S. 158.

<sup>1447</sup> Gärtner, Claudia (2011): Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe. Freiburg im Breisgau: Herder (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), Bd. 16), S. 65.

<sup>1448</sup> Tacke, Lena (2016): Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik. Skizzierung zum kirchengeschichtlichen Lernen mit Werken der Kunst- und Kulturgeschichte. In: Stefan Bork (u. a.) (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd. 12), S. 236–255.

## 1. (Exkurs:) Staatenspezifische Organisationsform religiöser Bildung in Bayern

Obwohl zum Handlungsfeld der Religionspädagogik eben nicht nur der schulische Religionsunterricht gehört, lohnt sich einleitend ein Blick auf dessen gegenwärtige Gestalt und konstitutionelle Verfasstheit am Beispiel Bayerns. Dies erscheint sinnvoll, insofern über die historisch gewachsenen staatenspezifischen Organisationsformen religiöser und religionsbezogener Bildung viel über das Selbstverständnis der jeweiligen Fachdidaktik ausgesagt werden kann. Seine verfassungsrechtliche Legitimation erhält der Religionsunterricht in Bayern durch Art. 7 Abs. 3 GG, Art. 136 Abs. 2 BV, Art. 131 Abs. 2 BV und Art. 7 Abs. 3 BayEUG. Nach Art. 136 Abs. 2 BV ist er dergestalt „ordentliches Lehrfach aller Volksschulen, Berufsschulen, mittleren und höheren Lehranstalten. Er wird erteilt in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgemeinschaft.“<sup>1449</sup> Wie im Grundgesetz so ist auch in der Bayerischen Verfassung der Kreis der Religions- bzw. Weltanschauungsgemeinschaften, die zur Erteilung des Religionsunterrichts berechtigt sind, nicht festgelegt. Ordentliches Lehrfach bedeutet, dass von der Grund- bis zur Berufsschule und zum Abitur in der Regel zwei Wochenstunden<sup>1450</sup> vorgesehen sind und dass der als Pflichtfach ausgewiesene Religionsunterricht den anderen Fächern gleichgestellt und versetzungsrelevant<sup>1451</sup> ist.<sup>1452</sup> Unter Berücksichtigung von Art. 12 des Staatsvertrags (StaatsVertr) von 1924, Art. 140 GG und Art. 7 Abs. 3 GG wird der Religionsunterricht als *res mixta* (gemeinsame Angelegenheit von Staat und Kirche bzw. Religionsgemeinschaft) inhaltlich und didaktisch von der betreffenden Religionsgemeinschaft verantwortet. Der Träger ist aber der Staat, der für die Einrichtung zu sorgen hat und die Kosten trägt.<sup>1453</sup> Der Religionsunterricht ist bekenntnisbezogen. Das heißt auch, dass prinzipiell eine jede Bekenntnisgemeinschaft das Recht auf eine bekenntnisbezogene Erteilung einfordern kann. In Bayern wird er derzeit als evangelischer, römisch-katholischer, altkatholischer, orthodoxer, islamischer

---

<sup>1449</sup> Bayerische Staatskanzlei (Hg.) (1998): Art. 136. In: Internetseite der Bayerischen Staatskanzlei. Online abrufbar unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf-136>, zuletzt geprüft am 15.01.2019.

<sup>1450</sup> In der 3. und 4. Klasse der Grundschule sind es jeweils drei Stunden.

<sup>1451</sup> Für die Grundschule trifft dies nicht zu.

<sup>1452</sup> Siehe Kothmann, Thomas (2007): Evangelischer Religionsunterricht in Bayern. Ideen- und wirkungsgeschichtliche Aspekte im Spannungsfeld von Staat und Kirche. Neuendettelsau: Freimund-Verl., S. 26.

<sup>1453</sup> Siehe Kothmann, Thomas (2007): Evangelischer Religionsunterricht in Bayern, S. 28.

und israelitischer Religionsunterricht erteilt. Die Bekenntnishomogenität beim evangelischen Religionsunterricht betrifft den Lehrplan, die Lehrkraft, im Gegensatz zum katholischen Religionsunterricht nicht aber die Schüler. Er ist somit weder Religionskunde noch interkonfessioneller oder interreligiöser Unterricht.<sup>1454</sup> Der Religionsunterricht ist Pflichtfach für alle Schüler des betreffenden Bekenntnisses. Da Art. 4 GG nicht nur die positive, sondern auch die negative Religionsfreiheit garantiert, besteht die Möglichkeit der Abmeldung und der ersatzweisen Teilnahme am Ethikunterricht.<sup>1455</sup> Die eigenständige Abmeldung von Schülerseiten vom Religionsunterricht ist nach Art. 137 Abs. 1 BV in Bayern aber erst mit der Volljährigkeit, also ab 18 Jahren, möglich.

Der Religionsunterricht in Bayern ist somit als bekenntnisbezogener zu bestimmen, innerhalb dessen ein Lehren und Lernen aus einer innensichtigen Perspektive erfolgt (*learning religion*). Dies bedeutet, dass er seine verantwortungsvolle Mitte, zumindest im Hinblick auf die monotheistischen Bekenntnisse, in der Frage nach Gott findet, die er bewahrt und beantwortet.<sup>1456</sup> Wenn sich auch inhaltliche Überschneidungen mit dem Ethik- und Philosophieunterricht ergeben, so ist es diese Fragestellung, die einen eigenen Auslegehorizont sich gleichender Unterrichtsgegenstände einfordert. Die evangelische Religionspädagogin Martina Kumlehn verdeutlicht den Unterschied der Fächer wie folgt:

„Trotz dieser Gemeinsamkeit [der Unterrichtsgegenstände; Anm. F. P.], [...] unterscheiden sie sich jedoch wesentlich in der Art der Kommunikation und der inhaltlichen Bestimmtheit. In den verschiedenen Religionen und ihren kulturellen Praxen tritt nicht nur inhaltlich immer ein erkennbarer Transzendenzbezug in Erscheinung, der ja auch in der Philosophie durchaus im Blick sein kann, sondern das Transzendente wird im Rahmen von menschlichen Grunderfahrungen ausgelegt, so dass die existenzielle Beziehung zu dieser Dimension zentral wird. [...]. In der Schule geht es unter dem Vorzeichen religiöser Bildung im Rahmen allgemeiner Bildung [...] darum, die Semantik

---

<sup>1454</sup> Das interreligiöse Lernen ist mittlerweile gleichwohl integrales Unterrichtsprinzip des bekenntnisbezogenen Religionsunterrichts.

<sup>1455</sup> Siehe Kothmann, Thomas (2007): Evangelischer Religionsunterricht in Bayern, S. 29.

<sup>1456</sup> Siehe aus evangelischer Perspektive formuliert und von überdauernder Relevanz: Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, S. 14 und S. 38.



und Pragmatik dieser Formen im Unterricht so zu erschließen, dass ihre Bedeutsamkeit verstanden werden kann, ohne dass der Unterricht selbst als religiöse Praxis verstanden wird.“<sup>1457</sup>

Der bekenntnisbezogene (christliche) Religionsunterricht verschreibt sich folglich der religiösen Bildung seiner Adressaten. Er tut dies in einer Binnen- und Außenperspektive verschränkenden Reflexion religiöser Praxis, die eine eigene Perspektive auf *Welt* und *Wirklichkeit* eröffnet, aus der selbstbestimmtes wie mitbestimmendes, auf Solidarität und Subsidiarität abzielendes Handeln möglich wird. Als Bezugsdisziplinen weist der bekenntnisbezogene Religionsunterricht die praktisch-theologischen Fächer aus, die ihrerseits wiederum im Verbund mit anderen theologischen wie nichttheologischen Fächern stehen. Er grenzt sich damit auch von überkonfessionellen, multireligiösen, dennoch nicht komplett wertneutralen Unterrichtsmodellen (*learning about and from religion*), wie in England oder Wales etwa verwirklicht, ebenso ab, wie von streng kulturwissenschaftlich orientierten religionswissenschaftlichen Konzeptionen (*learning about religion*), wie sie etwa in Skandinavien und Schottland verwirklicht sind. Damit ist aber nicht gesagt, dass kein Austausch zwischen den einzelnen Bezugsdisziplinen der unterschiedlichen Unterrichtsmodelle im Hinblick auf deren Methoden, Ansätze und Konzeptionen erfolgen würde. So werden religionswissenschaftliche und komparativ-dimensionale Religionsbetrachtungen durchaus fruchtbar für ein Lehren und Lernen aus konfessioneller Perspektive gemacht. Dieser Umstand ist vor allem beim religiösen Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Hinterkopf zu behalten.

Im Folgenden soll es nicht darum gehen, sich an einem Für und Wider der religionsunterrichtlichen Gestalt abzuarbeiten und Alternativen zu prüfen, sondern auf der Grundlage des verfassungsrechtlich legitimiert Gegebenen eine disziplinäre Standort- und Zielperspektiven-Bestimmung der potentiellen Bezugsdisziplin zu verfassen. Es geht also darum, jenen fachdisziplinären Stimmen Gehör zu schenken, die nicht in

---

<sup>1457</sup> Kumlehn, Martina (2015): Bildung, religiöse. In: Internetseite des wissenschaftlichen Bibelportals der Deutschen Bibelgesellschaft. Online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100082/>, zuletzt geprüft am 06.10.2016, o. S.

einer Auflösung des Bestehenden die Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen erblicken.<sup>1458</sup> Die Auswahl beschränkt sich im Folgenden auf die Religionspädagogik in ihrer evangelischen und katholischen Ausprägung.

## **2. (Exkurs:) Was ist Religionspädagogik und was will sie?**

Auf die Herausforderungen der (Post-)Moderne hat auch die (deutsche, konfessionelle) Religionspädagogik zu reagieren und sie tut es, indem sie eine intensive Selbstreflexion betreibt und wissenschaftstheoretische Grundfragen an sich stellt. Wie der katholische praktische Theologe Reinhold Boschki festhält, lassen sich vor allem fünf, zueinander in Interdependenz und Interferenz stehende Bereiche benennen, um die die wissenschaftliche Selbstreflexion in den letzten 60 Jahren beständig kreist.<sup>1459</sup> Im Einzelnen sind dies: „Selbstverständnis als Wissenschaft“, „Disziplinengeschichte“, „Zielperspektiven“, „[e]nzuklopädische Frage des Standorts im Verhältnis zu anderen Disziplinen“ und „Methodologie des Faches“.<sup>1460</sup> Durch die und mit den wissenschaftstheoretischen Überlegungen verortet die Religionspädagogik sich im Konglomerat der Wissenschaften und gibt ihren Standpunkt preis. Dessen Lokalisation bildet den Gegenstand dieses Kapitels. Den Zielperspektiven, hier im Sinne der Zielvorstellungen des religiösen Lernens zu verstehen, gilt dabei das genuine Interesse.

### *Selbstverständnis als Wissenschaft*

Wenn von der Religionspädagogik im Folgenden die Rede sein soll, erscheint die Frage, was diese von der Religionsdidaktik trennt und wie sich beide als Subdisziplinen der Praktischen Theologie zu dieser verhalten, von großem Interesse. Versuche einer Binnendifferenzierung und Substitution sehen sich bereits mit einem Problem konfrontiert, das die katholische Theologin Mirjam Schambeck wie folgt benennt:

---

<sup>1458</sup> 163 Religionspädagogen, die an der konfessionellen Verfasstheit des Religionsunterrichts festhalten, traten im Dezember 2016 mit einem Positionspapier an die Öffentlichkeit. Ein Religionsunterricht, der zukunftsfähig sein möchte, habe diesem nach die Profilmerekmale *konfessionell*, *kooperativ* und *kontextuell* aufzuweisen. Das Positionspapier ist u. a. online verfügbar unter: [https://www.comenius.de/ComeniusInstitut/news/Texte/Positionspapier\\_zukunftsfahiger-RU\\_Unterschriften\\_Stand\\_2016\\_12\\_16.pdf?m=1482139058](https://www.comenius.de/ComeniusInstitut/news/Texte/Positionspapier_zukunftsfahiger-RU_Unterschriften_Stand_2016_12_16.pdf?m=1482139058), zuletzt geprüft am 23.09.2019.

<sup>1459</sup> Die Datierung auf 60 Jahre ist nicht willkürlich gewählt. Die Krise des Religionsunterrichts in der Umbruchszeit der 60er-Jahre dient als Zäsur.

<sup>1460</sup> Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik. In: Matthias Gronover und Reinhold Boschki (Hg.): *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*. Berlin: LIT (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, Bd. 31), S. 25–47, hier S. 25.

„[K]aum etwas [scheint] so ungeklärt, wie die Frage, was die Praktische Theologie ausmacht, was die einzelnen Disziplinen des praktisch-theologischen Fächerkanons voneinander unterscheidet, wie sie sich aufeinander beziehen und welchen Beitrag sie zum theologischen Erkenntnisgewinn insgesamt leisten.“<sup>1461</sup>

Die im Folgenden getätigte Bestimmung der Praktischen Theologie im Allgemeinen und der Religionspädagogik und Religionsdidaktik im Besonderen vermag nicht mehr als Orientierung zu geben, als diese Kontroversen aufzulösen. Die Praktische Theologie ist einerseits Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, andererseits Theorie jener Praxis. Im klassischen Sinn ist sie „Kommunikation des Evangeliums“<sup>1462</sup> wie „Lehre von der Mitteilung des Evangeliums“<sup>1463</sup>. Die Subjekte<sup>1464</sup> und deren Lebenswelt<sup>1465</sup> bilden den praktischen Bezugspunkt ihres kommunikativen Handelns<sup>1466</sup>. „[A]ls sozialgeschichtlich und sozialwissenschaftlich verfahrenende Reflexionsinstanz der neuzeitlichen Lebenswelt und Religion“<sup>1467</sup> gefasst, sieht die Praktische Theologie heutzutage in der Praxis ihre Reflexionsgrundlage. Was in diesen Konstellationen *Praxis* bedeuten soll, ist nicht erschöpfend geklärt. Innerhalb der Begriffsbestimmung verdankt sich der Begriff der „gelebten Religion“<sup>1468</sup> einer Begriffskarriere. Auch er bleibt vage bestimmt und nötigt zu erneuten Reflexionsschleifen, die weit mehr umfassen als das heikle Unterfangen, einen adäquaten Religionsbegriff zu finden. Im weitesten Sinne wird damit beschrieben, was praktisch-theologischer Wahrnehmung und Reflexion zukommen soll. In den Fokus rücken dann z. B. Lebenswelt und Alltagskultur, die die Lebenswelt prägenden bewussten wie unbewussten (religiösen) Deutungs- und Handlungsmuster oder die

---

<sup>1461</sup> Schambeck, Mirjam (2013): Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik. Wissenschaftstheoretische Anmerkungen. In: *Religionspädagogische Beiträge* (H. 70), S. 91–103, Zitat S. 91.

<sup>1462</sup> Engemann, Wilfried (2007): Praktische Theologie. Eine Einführung in Selbstverständnis, Struktur und Methodik der Praktischen Theologie. In: Wolfgang Marhold (Hg.): *Evangelische Theologie studieren. Eine Einführung*. 2., erw. Aufl. Berlin, Münster: LIT (Lehr- und Studienbücher zur Theologie, Bd. 3), S. 137–170, Zitat S. 137. Siehe u. a. auch Domsgen, Michael; Schröder, Bernd (Hg.) (2014): *Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt (Arbeiten zur Praktischen Theologie, Bd. 57).

<sup>1463</sup> Winkler, Eberhard (1997): *Praktische Theologie elementar. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 11.

<sup>1464</sup> Die Subjektorientierung erweist sich hierbei als Pfeiler des praktisch-theologischen Handelns.

<sup>1465</sup> Der Lebensweltbegriff Edmund Husserls prägt die Praktische Theologie bis heute nachhaltig.

<sup>1466</sup> Die Rezeption der Theorie kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas war hierbei konstituierend für ihr Selbstverständnis.

<sup>1467</sup> Paraphrasierung des Verständnisses der Praktischen Theologie von Volker Drehsen durch Godwin Lämmermann (2008, S. 117).

<sup>1468</sup> Ein Werk neueren Datums, das „in seinen Defiziten ebenso wie in seinen gelungenen Aspekten den gegenwärtigen Stand [...] hervorragend repräsentiert“ (Gutmann 2004, S. 71) wäre mit *Grözinger, Albrecht; Pfeleiderer, Georg (Hg.) (2002): „Gelebte Religion“ als Programmbegriff systematischer und praktischer Theologie*. Zürich: Theologischer Verlag Zürich (Christentum und Kultur, Bd. 1) gegeben.

sich auf individueller oder kollektiver Ebene ereignende religiöse Praxis.<sup>1469</sup> Die praktisch-theologische Leistung besteht nun darin, über die Wahrnehmung dieser Phänomene hinauszugehen, um sie in reflexiven Prozessen theozentristischen und anthropozentristischen Verwebens christozentrisch kommunizierbar werden zu lassen. Nach Mirjam Schambeck wäre die Theologie im Allgemeinen dann als Kommunikatorin zwischen Glauben und Lebenswelt zu bestimmen.<sup>1470</sup> Während nun die biblische, systematische und historische Theologie ihre Kommunikationsprozesse vom Glauben aus beginnen, ihn interpretieren, kritisieren und auf die Lebenswelt hin denken, so finden die praktisch-theologischen Disziplinen Schambeck zufolge wiederum den Ausgangspunkt ihrer Reflexionen in der Lebenswelt, indem sie diese kritisch für den Glauben fruchtbar machen.<sup>1471</sup> Die Wahl der Erkenntnismodi entscheidet dann, ob sich die Praktische Theologie als „Empirische Theologie“<sup>1472</sup> (erklären), als „Hermeneutik christlicher Praxis“<sup>1473</sup> (verstehen) oder als „Kritische Theorie religiös vermittelter Praxis“<sup>1474</sup> (spekulativ) zu verstehen gibt. Zu ihren Subdisziplinen können gemeinhin die Homiletik, Liturgik, Seelsorge/Poimenik, Pastoraltheologie, Pastoralpsychologie, Religionspädagogik/Katechetik, Oikodomik und Diakonik gezählt werden. Subjektzentrierung und Lebensweltorientierung sind auch bei den Subdisziplinen Gradmaß religiös motivierten Handelns. Die Religionspädagogik nun befasst sich als Teildisziplin der Praktischen Theologie mit „der Theorie religiöser Lern- und Bildungsprozesse in christlich-kirchlicher Verantwortung – im Kontext soziokultureller Bedingungen und pädagogisch-sozialer Wirkungszusammenhänge.“<sup>1475</sup> Sie ist, im Gegensatz zur Religionsdidaktik, nicht auf den Erziehungs- und Bildungsort Schule begrenzt. Im Folgenden soll stets von der Religionspädagogik als jener Disziplin die Rede sein, welche die Religionsdidaktik als ihre Teildisziplin ausweist. Von der Religionsdidaktik wird immer nur dann die Rede

---

<sup>1469</sup> Siehe etwa Failing, Wolf-Eckart; Heimbrock, Hans-Günter (Hg.) (1998): *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt, Alltagskultur, Religionspraxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

<sup>1470</sup> Vgl. Schambeck, Miriam (2013): *Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik*, S. 98.

<sup>1471</sup> Vgl. Schambeck, Miriam (2013): *Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik*, S. 98.

<sup>1472</sup> Dinter, Astrid; Heimbrock, Hans-Günter; Söderblom, Kerstin (Hg.) (2007): *Einführung in die empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB Praktische Theologie, Empirie, Bd. 2888), (Kap. I „Praktische Theologie als Empirische Theologie“), S. 11–26, Zitat S. 17. Der empirischen Methodik liegt aber auch hier ein phänomenologisch-hermeneutisches Wissenschaftsparadigma zugrunde.

<sup>1473</sup> Meyer-Blanck, Michael; Weyel, Birgit (1999): *Arbeitsbuch praktische Theologie. Ein Begleitbuch zu Studium und Examen in 25 Einheiten*. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verl.-Haus, S. 18.

<sup>1474</sup> Otto, Gert (1974): *Praktische Theologie als kritische Theorie religiös vermittelter Praxis*. In: *Praktische Theologie*, Jg. 9 (H. 2), S. 105–115.

<sup>1475</sup> Englert, Rudolf (1995): *Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*. In: Hans-Georg Ziebertz und Werner Simon (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*. 1. Aufl. Düsseldorf: Patmos, S. 147–174, Zitat S. 156.

sein, sobald sich die Ausführungen dezidiert auf die Gestaltung und Reflexion schulischer Lehr- und Lernprozesse beziehen.

Gibt die Religionspädagogik Antwort auf ihr disziplinäres Selbstverständnis, dann negiert sie die Verkürzung ihrer selbst auf eine Anwendungswissenschaft und weist sich zunehmend als Wahrnehmungs- und Handlungswissenschaft aus. Das vom katholischen Theologen Joseph Cardijn geprägte Schema *Sehen – Urteilen – Handeln* bildet hierbei die Grundlage. Die wissenschaftstheoretische Standortbestimmung der letzten Jahre zusammenfassend benennt Reinhold Boschki historische, praxeologische und interdisziplinäre Gründe sowie Gründe, die auf einem dialogisch-subjektorientierten (Selbst-)Verständnis fußen, die gegen eine Reduktion der Religionspädagogik auf eine Anwendungswissenschaft sprechen.<sup>1476</sup> Ausschließlich die interdisziplinären Gründe sollen an dieser Stelle Erwähnung finden, da in deren Darlegung Antworten zur enzyklopädischen Frage des Standorts der Religionspädagogik im Verhältnis zu anderen Disziplinen enthalten sind.

#### *Enzyklopädische Frage des Standorts im Verhältnis zu anderen Disziplinen*

Die Religionspädagogik steht im engen Verbund mit theologischen und nichttheologischen Fächern. Einsichtsleitend ist heutzutage ein Verständnis der Theologie als interdisziplinäres Projekt, das die wiederkehrenden Debatten um die Mitte der Theologie und die Suche nach einer theologischen Leitdisziplin hinter sich lassen will.<sup>1477</sup> Um es mit Boschki zu sagen, generiert sich die Theologie als Summe ihrer gleichberechtigten und gleich wichtigen Teildisziplinen, die sich der gedanklichen Durchdringung der Wirklichkeit Gottes für diese Welt in verschiedener Sprachgestalt und von verschiedener Perspektive her annähern, dann erst im interdisziplinären Verbund der theologischen Fächer.<sup>1478</sup> Gleichzeitig stehen diese im engen Verbund mit nichttheologischen Fä-

---

<sup>1476</sup> Vgl. Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik. In: Matthias Gronover und Ders. (Hg.): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Berlin: LIT (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, Bd. 31), S. 25–47, insb. S. 27–32.

<sup>1477</sup> Siehe etwa Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik, S. 28–29 und Schweitzer, Friedrich (2005): Wider die Suche nach der theologischen Leitdisziplin. Theologie als Prozess interdisziplinärer Kooperation. In: Martin Rothgangel (Hg.): Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs. Stuttgart: Kohlhammer, S. 68–82.

<sup>1478</sup> Vgl. Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik, S. 28.

chern. Die Religionspädagogik verortet sich hierbei nicht zwischen den Fächern, sondern steht sich die Möglichkeit einer doppelten Orientierung zu. Visualisieren lässt sich diese doppelte Verortung, die mehr einer doppelten Orientierung gleichkommt, mit dem sogenannten Fernglas-Modell (siehe Darstellung 7).



*Darstellung 7: ‚Fernglas-Modell‘ der doppelten Orientierung. Aus: Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik. In: Matthias Gronover und Ders. (Hg.): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Berlin: LIT (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, Bd. 31), S. 31.*

Sowohl ‚binokular‘ als auch ‚monokular‘ war und ist sie angehalten, sich zu fragen, in welches Verhältnis sie sich und ihre Bezugswissenschaften zueinander setzt. Beim binokularen Blick kam sie innerhalb ihrer Fachgeschichte zu folgenden Antworten, die der evangelische Religionspädagoge Godwin Lämmermann typologisch in Form vierer Verhältnismodelle fasst:

- *Autarkiemodell:* Religionspädagogik ist allein von der Theologie bestimmt.
- *Dominanzmodell:* Religionspädagogik wird vor allem als Hilfswissenschaft der Theologie verstanden. Offenheit zu anderen nichttheologischen Disziplinen besteht, aber Primat der Theologie bleibt erhalten.
- *Konvergenzmodell:* Die sozialwissenschaftlichen und theologischen Fächer gelten als gleichberechtigt und werden diskursiv aufeinander bezogen.

- *Exodusmodell*: Religionspädagogik ist rein vom sozialwissenschaftlichen Fächerkanon her bestimmt und gehört nicht mehr der Theologie an.<sup>1479</sup>

Gegenwärtig dominiert das Konvergenzmodell. Als Interaktions- bzw. Verbundwissenschaft gehört sie dann ganz zur Theologie und im engen Sinne ganz zur Pädagogik wie im erweiterten Sinne ganz zu den human- bzw. sozialwissenschaftlichen Disziplinen, mit denen sie – partiell – dann auch den Forschungsgegenstand und die Methodologie teilt.<sup>1480</sup> Als Monokular bestimmt, das sich ausschließlich auf die theologischen Fächer beschränkt, stellt sich nun die Frage, welcher theologischen Teildisziplin (Biblische, Praktische, Historische Theologie oder systematisch-theologische Fächer) sie den Vorzug gibt. Die Präferenz changierte über die Zeit. In den entwickelten Konzeptionen vergangener Dekaden spiegeln sich die jeweiligen Schwerpunktsetzungen.<sup>1481</sup> Gegenwärtig haben die systematisch-theologischen Fächer Konjunktur.

### *Zielvorstellungen des religiösen Lernens*

Man ist nun ihrem Selbstverständnis, ebenso wie ihrer Verortung im Konglomerat theologischer und nichttheologischer Disziplinen nähergekommen. Als lebensweltorientierte Wahrnehmungs- und subjektzentrierte Handlungswissenschaft zu bestimmende Verbunddisziplin ist es nun der gesellschaftliche Kontext, der ihre Reflexionsgrundlage bildet. Sie erkennt darin die entscheidenden Rahmenbedingungen, an denen sich ihre Zielvorstellungen auszurichten haben. Diese Rahmenbedingungen können aus religionspädagogischer Sicht durchaus als Herausforderungen gelesen werden. Nicht weniger als die Legitimation und Konzeption des Faches stehen auf dem Spiel. Überdauernd bemühte Schlagworte wie *Entkirchlichung* und *Säkularisierung*

---

<sup>1479</sup> Vgl. Lämmermann, Godwin (2005b): Religionspädagogik – was ist sie und was will sie? In: Ders., Elisabeth Naurath und Uta Pohl-Patalong (Hg.): Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, S. 11–30, hier S. 18–20.

<sup>1480</sup> Die Ausweitung der Verbundwissenschaften auf das Spektrum der Humanwissenschaften ergibt sich nach Boschki aus einem ‚inkluisiven‘ Einheitsverständnis, das wiederum eine gleichzeitige Zugehörigkeit der Theologie und der Pädagogik samt ihrer Teile zu anderen Wissenschaften nicht aus-, sondern einschließt (vgl. Boschki 2007, S. 30).

<sup>1481</sup> Als die prägendsten des 20. Jahrhunderts können in zeitlicher Abfolge gelten: Evangelische Unterweisung (ev.)/kerygmatische Religionsunterricht (kath.) (bis 1960er Jahre), hermeneutischer Religionsunterricht (ca. 1960 – 1968), thematisch-problemorientierter Religionsunterricht (ab 1970), symboldidaktischer Religionsunterricht (ab 1980er Jahre) und elementarisierende Religionsunterricht (ab 1990er Jahre) sowie heutzutage performativer, konstruktiv-ideologiekritischer und kompetenzorientierter Religionsunterricht.

greifen Klaus Wegenast zufolge hierbei zu kurz.<sup>1482</sup> Dem ist zuzustimmen. Sowohl die Annahme eines unisono geteilten Ablehnens von Traditionsbeständen als auch ein Verschwinden von *Religion(en)* in einer Gesellschaft, die sich eine säkulare Ordnung gegeben hat, erwiesen sich als nicht haltbar. Der katholische Religionspädagoge Hans-Georg Ziebertz spannt den Bogen weiter: Er macht bei seinen gesellschaftstheoretischen Überlegungen fünf kulturelle Dynamiken im Zeichen der Globalisierung aus. Im Einzelnen sind dies: Deinstitutionalisierung, Detraditionalisierung, Pluralisierung, Individualisierung und Homogenisierung.<sup>1483</sup> Zukunftsfähig zu sein, bedeutet dann für die Religionspädagogik in diesem Kontext vor allem eins: subjektorientiert pluralitätsfähig zu werden. Diese Befähigung kann als geglückt gelten, wenn sich religiöse Bildung, auf welche ein religiös motiviertes Handeln (im Kontext Schule) abzielt, als unverzichtbarer Bestandteil allgemeiner Bildung legitimiert. Ohne in den aktuellen Bildungsdiskurs an dieser Stelle vertieft einzusteigen, kann religiöse Bildung dabei wie folgt entfaltet werden: Als Vertrautmachen mit einem spezifischen Modus der Weltbegegnung und -erfahrung neben anderen<sup>1484</sup> und als integraler Bestandteil individueller Identitätsfindung und Lebensbewältigung im Angesicht epochaltypischer Schlüsselprobleme<sup>1485</sup>. Der Akzent liegt einerseits auf der Eröffnung einer bestimmten Perspektive der Wahrnehmung von *Welt*, die die Welt in der Vielzahl ihrer Perspektiven verstehen lässt, wie es der katholische Religionspädagoge Ulrich Kropač formuliert,<sup>1486</sup> wohingegen andererseits bereits darauf, aus dieser bestimmten Perspektive heraus zur selbst- wie gemeinschaftsverantworteten Gestaltung von *Welt* befähigt zu werden. Auch in den später vorzustellenden Ansätzen wird sich diese Akzentuierung spiegeln. Bevor man sich diesen Ansätzen und Konzeptionen nun im Einzelnen annimmt, gilt es die

---

<sup>1482</sup> Vgl. Wegenast, Klaus (2002): Geschichte der Religionspädagogik. In: Gottfried Bitter (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel, S. 40–46, hier S. 45.

<sup>1483</sup> Vgl. Ziebertz, Hans-Georg (2010): Gesellschaftliche und jugendsoziologische Herausforderungen für die Religionsdidaktik, S. 81–82.

<sup>1484</sup> Der Bildungsforscher Jürgen Baumert (2002) unterscheidet im Hinblick auf das Bildungssystem vier Modi der Weltbegegnung, die er als spezifische Formen der Rationalität interpretiert. Jeder Weltzugang eröffnet eine eigene Lesart der einen Welt. Religion und Philosophie erlauben hierbei die Begegnung mit „Probleme[n] konstitutiver Rationalität“ (S. 113). Religion (als Konkretion) wiederum selbst lässt sich historischer, ästhetischer oder soziologischer Betrachtung unterziehen. Andere Rationalitätsformen erlauben dann ihrerseits wiederum Religion zu *begegnen* (vor allem im Modus „[ä]sthetisch-expressive[r] Begegnung und Gestaltung“ (S. 113) in Sprache/Literatur, Musik/Malerei/bildender Kunst und physischer Expression).

<sup>1485</sup> Im Sinne einer kritisch-konstruktiven Didaktik Wolfgang Klafkis zu verstehen.

<sup>1486</sup> Vgl. Kropač, Ulrich (2013): Unterschiedliche Modi der Weltbegegnung. Eine bildungstheoretische Einordnung. In: *Kontakt: Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg*, Jg. 32 (H. 1), S. 11–13, hier S. 12.



folgende Einsicht gewinnen: Der Akt des Besehens als erster Schritt im ‚religionspädagogischen‘ Dreischritt (Sehen – Urteilen – Handeln) ist nie neutral, sondern gründet letztlich doch wieder in der eigenen weltanschaulichen Überzeugung.<sup>1487</sup> Boschki benennt dies als „Perspektivik des Betrachters“<sup>1488</sup>, was nichts anderes als dessen Standortgebundenheit meint, von der er *Welt* und *Wirklichkeit* wahrnimmt. Ob die Lebenswelt der Heranwachsenden, sie sind der Adressatenkreis der Religionsdidaktik im engeren Sinne, per se negativ beurteilt wird und folglich reparaturbedürftig ist oder deren inhärente positive Momente verstärkt werden sollen, hängt von eben dieser Perspektivik ab. Eigenperspektive und vom Handlungsträger artikuliert Zielvorstellungen gehen dann Hand in Hand. Dieser Konnex ist auch den rezenten konzeptuellen Entwürfen des Fachs stets enthalten. In ihrer Vielfältigkeit bieten sich diese selbst als engagierte Versuche hin zu einer fachdisziplinären Pluralitätsbefähigung an. Neben den kirchlichen Stellungnahmen und curricularen Vorgaben sind sie es, die die Ziele eines religionspädagogischen Handelns ausweisen. Gegenwärtig wird keinem Ansatz und keiner Konzeption der Vorzug gegeben. In diesem Zusammenhang hält die evangelische praktische Theologin Uta Pohl-Patalong fest: „Es ist keine konsensfähige Konzeption erkennbar, die die Ziele und den Charakter religionspädagogischen Arbeitens, seine Inhalte und seine Gestalt für die Gegenwart durchgehend oder gar verbindlich prägen würde.“<sup>1489</sup> Mit Boschki ließe sich entgegen, dass auch wissenschaftliche Disziplinen gerade von ihrer Pluralität und dem Methodenreichtum leben.<sup>1490</sup> Alles andere käme ihm zufolge einer „unsäglichen Verkürzung und Uniformierung“<sup>1491</sup> gleich. Beiseits dieser Legitimierung ändert dies aber nichts am Resultat. Der Versuch, aktuelle

---

<sup>1487</sup> Eine wohl grundlegende Einsicht, die sich generalisierend auf viele Disziplinen übertragen lässt, die pädagogisches, auf Veränderung abzielendes Handeln forcieren. Die Immanenz der Wichtigkeit des Dreischritts bei der religionspädagogischen Rezeption nötigt aber zu ihrer Reflexion. Reinhold Boschki (2007, S. 39–41) modifiziert aus diesem Grunde die religionspädagogische Methodologie zum Vierschritt. Dem benannten Dreischritt ist dann ein vierter voranzustellen, nämlich der der Orientierung. Hierbei geht es darum, sich über die eingenommene theologische und sozialwissenschaftliche Perspektive, seinen Standpunkt und die grundlegenden Optionen und Ziele bewusst zu werden.

<sup>1488</sup> Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik, S. 39.

<sup>1489</sup> Pohl-Patalong, Uta (2013): Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Elementar), S. 9.

<sup>1490</sup> Vgl. Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik, S. 32.

<sup>1491</sup> Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik, S. 32.

Tendenzen als Koordinaten innerhalb der religionspädagogischen Forschungslandschaft auszuweisen, wird damit nicht erleichtert. Sie lassen sich dennoch finden. Wege zu einer subjektorientierten, pluralitätsbefähigten Religionspädagogik/Religionsdidaktik werden derzeit im performativen und konstruktiv-ideologiekritischen Ansatz sowie generell in einer konstruktivistisch orientierten und zwangsläufig kompetenzorientierten Ausrichtung gesehen. Gerade die rezenten Ansätze sind es, die sich nun auch im Lichte der Kompetenzorientierung zu bewähren haben. Diesen Ansätzen soll zuerst das Interesse gelten.

Von einer performativen Ausrichtung innerhalb der Religionspädagogik kann in etwa seit 15 Jahren gesprochen werden. Der dazugehörige Ansatz möchte zur Wahrnehmung, Erfahrung und Deutung von *Religion(en)* mittels performativer Prozesse anleiten.<sup>1492</sup> Sein handlungsleitendes Moment gewinnt er aus einem attestierten Traditionsbruch, dem die Adressaten unterliegen. Er kann als Bestandteil einer Kompensationsstrategie beschrieben werden, die die Differenz zwischen der gelebten und der kirchlich gelebten Religion zu reduzieren versucht.<sup>1493</sup> Seine Gegenstände findet der performative Ansatz in den „genuin religiösen Formen, den Deutungs-, Darstellungs- und Vermittlungshandlungen“<sup>1494</sup>. In all seiner begriffsimmanenten Unbestimmtheit meint *performativ* in seiner Umsetzung dann beispielsweise die „willentliche Ausführung eines Sprechaktes, [...] die Inszenierung theatraler oder ritueller Handlungen sowie [...] die Verkörperung imaginierter Botschaften bei der Textproduktion und -rezeption.“<sup>1495</sup> Einseitsleitend ist die Überzeugung, dass ‚Religion‘ nur innerhalb dieser Handlungsvollzüge und spezifischen Gebrauchszusammenhänge, also als *gestaltete Religion*, wahrnehmbar und erfahrbar sei. Hier generieren sich (religiöse) Bedeutungen dann als „Vollzugssinn“<sup>1496</sup>. Ziel sei es den Vertretern dieses Ansatzes zufolge nicht, dass Erfahrungen dabei zwingend gemacht werden, wohl aber sich der Modus zeigt, in dem sie

---

<sup>1492</sup> Siehe Klie, Thomas; Leonhard, Silke (2008b): Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: Dies. (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer (Praktische Theologie heute, Bd. 97), S. 9–25, hier S. 9.

<sup>1493</sup> Siehe Klie, Thomas; Dressler, Bernhard (2008a): Performative Religionspädagogik. Rezeption und Diskussion 2002 – 2008. In: Ders. und Silke Leonhard (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer (Praktische Theologie heute, Bd. 97), S. 225–236, hier S. 236.

<sup>1494</sup> Klie, Thomas; Leonhard, Silke (2008b): Ästhetik – Bildung – Performanz, S. 13.

<sup>1495</sup> Klie, Thomas; Dressler, Bernhard (2008a): Performative Religionspädagogik, S. 226.

<sup>1496</sup> Feige, Andreas (2000): „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen; berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen. Münster (u. a.):

gemacht und kommuniziert werden können.<sup>1497</sup> Auch wenn die Vertreter dieses Ansatzes beteuern, dass sich diese *Performances* notwendig immer nur als Inszenierungen und Probehandeln ausnehmen können, gleichsam es sich dabei nur um ‚Proberealitäten‘, „Probeaufenthalte[ ] in den Räumen der Religion“<sup>1498</sup> handelt, so ist es deren Implementierung im schulischen Kontext, die vor allem von evangelischer Seite zu harscher Kritik führte. Falscher Lernort<sup>1499</sup>, überkommenes Konzept<sup>1500</sup> und Mission/Katechetisierung sind die gängigsten Schlagworte im Diskurs.<sup>1501</sup> In der Kritik spiegelt sich aber ferner auch ein anderes Religionsverständnis. Nicht primär als ästhetisches Phänomen oder als „Kultur eines Verhaltens zum Unverfügbaren“<sup>1502</sup> sei *Religion* zu entfalten, sondern als eine „spezifische Reflexion auf unsere individuelle, soziale und kulturelle Wirklichkeit“<sup>1503</sup>. Ein so geartetes Verständnis ist dem zweiten

---

LIT (ein Forschungsprojekt des Instituts für Sozialwissenschaften, Technische Universität Braunschweig), S. 459 (Hervorh. im Orig.).

<sup>1497</sup> Siehe Klie, Thomas; Dressler, Bernhard (2008a): Performative Religionspädagogik, S. 235 (Fußnote 42).

<sup>1498</sup> Dressler, Bernhard; Klie, Thomas (2008): Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht. In: Ders. und Silke Leonhard (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer (Praktische Theologie heute, Bd. 97), S. 210–224, Zitat S. 224.

<sup>1499</sup> Der evangelische praktische Theologe Godwin Lämmermann (2008), der, nicht nur der polemischen Formulierungen wegen, zu einem der schärfsten Kritiker gezählt werden kann, hält hierzu fest: „Schon auf der Probebühne soll es richtig zur Sache gehen. Die Performer(innen) [gemeint sind die Vertreter des performativen Ansatzes; Anm. F. P.] verweisen gerne darauf, dass man ja im Schwimmunterricht nicht über das Schwimmen reden, sondern schwimmen würde. So solle es auch im Religionsunterricht sein. Wollte man dieses Argument ernst nehmen und zugleich karikieren, dann muss man konsequenterweise fordern, dass im Sexualkundeunterricht masturbiert und probekoitiert werden müsse. Denn was für Religion gilt, sollte auch für die Sexualerziehung gelten: keine Trockenübungen. Doch dann bitte auch in Bio keine Gedankensprünge, sondern echtes Zellteilen und Vermehren, Probestäuben und Blühen. In Physik bitte Atomstrom versuchsweise erzeugen und nicht nur abstrakt über die Funktion von Atomkraftwerken informieren. Die Schule würde zu einem wahren Biotop mit Schwimmteich, spirituellen Ecken und Schrebergärtlein, in denen Lehrerinnen in liturgischem Gewand religiöse Erlebnispädagogik zelebrieren, Kirchenführungen durch spirituelle Biotope gestalten, Kantaten mit Eurythmie aufführen und explodierende Religiosität produzieren. Der Religionsunterricht mutiert zum frommen Turnen und Probebeten unter der Regie von gottesgewissen Vorturnern und kirchentreuen Bet-schwestern“ (S. 108).

<sup>1500</sup> Godwin Lämmermann (2008) hält hierzu fest: „Man liegt nicht gänzlich falsch mit der Behauptung, das Konzept der performativen Religionspädagogik sei die vierte mit liberalem Geist verwässerte, durch die Symboldidaktik hindurchgegangene und mit der Postmoderne wiedergetaufte Generation einer Dialektischen Religionspädagogik im Sinne der Evangelischen Unterweisung“ (S. 109).

<sup>1501</sup> Da sich hinter dem performativen Ansatz eine Vielzahl religionspädagogischer Suchbewegungen und teils divergierender Argumentationslinien verbergen, sind die Kritikpunkte in einer pauschalisierenden Weise vorge-tragen sicherlich unberechtigt (siehe hierzu ausführlicher: Zilleßen, Dieter (2009): Performative Didaktik. Religionspädagogische Showgeschäfte. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 8 (H. 1), S. 118–129).

<sup>1502</sup> Lübke, Hermann (1986): Religion nach der Aufklärung. Graz: Styria, S. 149.

<sup>1503</sup> Lämmermann, Godwin (2008): Reli auf der Show-Bühne. Eine polemische Kritik der sich „performative“ nennenden „Religionsdidaktik“. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 7 (H. 2), S. 107–123, Zitat S. 108. Erfährt ein solches Verständnis seine bildungstheoretische Umsetzung, dann erscheint *religiöse Bildung* Clauß Peter Sajak (2014) zufolge dann als auf das „Vermögen [abzielend], das Ganze von Wirklichkeit in den Blick zu nehmen und sich dann zu diesem Ganzen [auf der Grundlage einer tradierten Sehweise auf das Ganze von Wirklichkeit; Anm. F. P.] in ein Verhältnis zu setzen“ (S. 13).

rezenten Ansatz enthalten, der mit konstruktiv-ideologiekritisch zum Namen kommt.<sup>1504</sup> Dieser weist eine „relative Kompatibilität zwischen dem Bildungsgedanken der bildungstheoretisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik in ihrer Modifikation bzw. Revision als kritisch-konstruktiver Didaktik“<sup>1505</sup> auf, wie sie Wolfgang Klafki entwickelte. Innerhalb der maßgeblich vom evangelischen praktischen Theologen Godwin Lämmermann entfaltenden Konzeption ist Bildung „als Realisierungszusammenhang dessen“ zu verstehen, „was in der Rechtfertigungslehre begründend gedacht ist“.<sup>1506</sup> *Bildung* gibt sich bei ihm dann als Selbstbildung des zur Freiheit befähigten gerechtfertigten wie sündigen Menschen.<sup>1507</sup> Lämmermann lehnt einen affirmativen, objektivistischen Bildungsbegriff ab und setzt an seiner statt ein kritisches Verständnis von Bildung, das dem „Freiheitsgedanken und der Subjektivitätsbezogenheit des Rechtfertigungsvorgangs“<sup>1508</sup> entspricht.<sup>1509</sup> Aufgrund des Bilderverbots<sup>1510</sup> und des eschatologischen Vorbehalts, das „noch nicht erschienen [ist], was wir sein werden“ (1 Joh 3,2 (LUT)), findet die Konzeption ihren Ausgangspunkt in den Vorstellungen der negativen Anthropologie.<sup>1511</sup> Das Subjekt selbst ist es nun, das hierbei in das Zentrum aller didaktischen Überlegungen zu stellen ist. Lämmermanns Subjektsetzung zielt dabei auf dessen Selbstbildung als Selbstwerdung und Selbstfindung ab.<sup>1512</sup> In ihr und mit ihr eröffnet sich der gelingende „aktive[ ], reflektierende[ ], zupackende[ ] und selbstbe-

---

<sup>1504</sup> Gewiss, konstruktivistische Züge sind dem performativen Ansatz gerade aufgrund der Inhaltsoffenheit während der Vollzüge ebenso zu attestieren. Im Zusammenspiel von Performanz und anschließender Reflexion vermag auch er sein (ideologie-)kritisches Moment entfalten.

<sup>1505</sup> Lämmermann, Godwin (2005a): Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung. Stuttgart: W. Kohlhammer, beide Zitate S. 149.

<sup>1506</sup> Lämmermann, Godwin (2005a): Religionsdidaktik, beide Zitate S. 146.

<sup>1507</sup> Vgl. Lämmermann, Godwin (2005a): Religionsdidaktik, S. 142.

<sup>1508</sup> Lämmermann, Godwin (2005a): Religionsdidaktik, S. 142.

<sup>1509</sup> Gerade der Begriff *konstruktiv* mag hierbei die Versöhnlichkeit auch mit einem idealistischen Bildungsbegriff andeuten. Es geht nicht nur um die Wahrnehmung der Differenz (*kritisch*), sondern ebenso um die individuelle Selbstkonstitution und Entfaltung.

<sup>1510</sup> Godwin Lämmermann (2005a) veranschaulicht diesen Begründungszusammenhang wie folgt: „Sich kein Bild von Gott zu machen, bedeutet dann, sich auch kein Bild vom Menschen zu machen, aber zugleich gibt der Gedanke von der Gottebenbildlichkeit des Menschen Kriterien vor, um sagen zu können, unter welchen Bedingungen und in welchen Erscheinungen ein Mensch eben nicht dem Bild Gottes entsprechen würde“ (S. 143).

<sup>1511</sup> Lämmermann, Godwin (2005a): Religionsdidaktik, S. 146. Es geht also Lämmermann (2005a, S. 142–143) zufolge nicht darum, zu bestimmen, was der Mensch ist oder sein sollte, sondern was der Mensch nicht sein sollte.

<sup>1512</sup> Vgl. Lämmermann, Godwin (2005a): Religionsdidaktik, S. 171.

stimmte[ ] Zugang des Menschen auf seine Umwelt und ihre Bedingungen und Erscheinungen.“<sup>1513</sup> In ihm erkennt er Lämmermann zufolge auch den Einfluss der Allgemeinheit, also der ihn überformenden und determinierenden Bestandteile, erkennt sein Geprägtsein und die Möglichkeit, prägend und gestaltend auf diese Determinanten einzuwirken (Ideologiekritik).<sup>1514</sup> Als bildungstheologisch ausgelobtes (Global-)Ziel kann dann eine mit den Insignien humaner Vernunft und kritischer Rationalität versehene Emanzipation des Subjekts gelten, welches bestrebt ist, an der Verwirklichung einer universellen Humanität seinen Anteil einzubringen. Eine, an diesem selbstaufklärerischen Ziel orientierte Didaktik bemisst die Inhaltsauswahl an den lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Bedingungen ihrer Adressaten. Diese Bedingungen rücken bei der Planung und Gestaltung von Unterricht dann in den Fokus. Konkrete Planungsperspektiven lassen sich hierbei unter dem religionspädagogischen Programm der Elementarisierung gewinnen. Diese dient zunächst der Identifizierung und Strukturierung von lebensweltlich bedeutsamen sogenannten Schlüsselproblemen. Unter diesen können Lämmermann zufolge solche Sachverhalte verstanden werden, „in denen sich fundamentale soziale und menschliche Grundwahrheiten elementar erfahren lassen“<sup>1515</sup>. Erst dadurch sei laut Lämmermann der für den Unterricht entscheidende Zusammenhang von Lebenswelt und Lebensgeschichte, von konkreter Subjektivität und allgemeiner Umwelt, von Gegenwart und Zukunft gegeben.<sup>1516</sup> *Elementarisierung* stellt sich dann zunächst „als so etwas wie eine didaktische Gesellschaftsanalyse“<sup>1517</sup> dar. Innerhalb seines spekulativ-didaktischen Tuns macht Lämmermann die folgenden Schlüsselprobleme aus: *Jugendkultur, Werte und Normen, Friede und Gewalt, Tod und Sterben, Sexualität, Arbeit und Gerechtigkeit*. Im zweiten Schritt wird nach der möglichen Beziehbarkeit dieser Sachverhalte auf theologische aus der Perspektive der Lebenswelt der Adressaten selbst gefragt.<sup>1518</sup> In einem dritten Schritt werden die identifizierten theologischen Gehalte sachanalytisch unter Einbezug theologischer Bezugsdisziplinen exegetisch, systematisch-theologisch und kirchengeschichtlich entfaltet. Hier stellt sich dann auch die Frage, „an welchen konkretisierbaren Inhalten [...] die fundamentalen

---

<sup>1513</sup> Lämmermann, Godwin (2005a): Religionsdidaktik, S. 37.

<sup>1514</sup> Vgl. Lämmermann, Godwin (2005a): Religionsdidaktik, S. 119.

<sup>1515</sup> Lämmermann, Godwin (2005a): Religionsdidaktik, S. 230.

<sup>1516</sup> Vgl. Lämmermann, Godwin (2005a): Religionsdidaktik, S. 230.

<sup>1517</sup> Lämmermann, Godwin (2005a): Religionsdidaktik, S. 170.

<sup>1518</sup> Siehe Lämmermann, Godwin (2005a): Religionsdidaktik, S. 234.

theologischen Aussagen unter Bezug auf die lebensweltlichen Probleme elementar darstellbar sind<sup>1519</sup>. Als vierter Elementarisierungsschritt schließt sich die schülergemäße, also anthropogene und soziokulturelle wie institutionelle Bedingungen beachtende Strukturierung des Inhalts an. Im religionspädagogischen Diskurs beförderte auch dieses Konzept Kritik. Vorgeworfen werden etwa ein überholtes Verständnis von Didaktik und Bildung und ein Verharren auf einer epistemischen und kognitiven Dimension, das Religionsunterricht weiterhin als verkopften ‚Lagerunterricht‘ erscheinen lässt.<sup>1520</sup> Vielleicht weit schwerer wiegen mag aber der Vorwurf, dass der Zielsetzung ja ebenso ein Indoktrinationsinteresse innewohnt. Auch bleibt m. E. außer Acht, dass der den Unterricht Planende und Gestaltende beim Schritt der didaktischen Gesellschaftsanalyse Licht ins Dunkel zu bringen hat, dabei aber übersieht, dass er sein Licht selbst mitbringt.

Beiden Ansätzen, dem performativen wie konstruktiv-kritischen, wohnen erkenntnistheoretische Grundannahmen konstruktivistischer Theorien in abgeschwächter Form inne, die auf der Ebene des Lehrens und Lernens dann ihre Umsetzung finden. Während Lämmermanns Ansatz die Lebenswelt und -geschichte der Adressaten zum Ausgangs- und Zielpunkt werden lässt, erhält der performative Ansatz sein subjektzentriertes konstruktivistisches Moment durch die Bedeutungszuweisung von erlebter Religion durch die Subjekte selbst. Bei letzterem verdichten sich die (Lern-)Gegenstände erst innerhalb der *Performances* und Reflexionen all der an ihnen Teilnehmenden und Beobachtenden zu Inhalten. Die konstruktiv-kritische Konzeption wies ihre Inhalte im Gegenzug bereits zuvor aus. Sie geht aber ebenso davon aus, dass erst innerhalb der Aushandlungsprozesse aller am Unterricht Beteiligten, in denen diese thematisiert werden, sich neue, nicht vorgefasste Antworten generieren, günstigstenfalls unter Einbezug von Schrift (evangelisch) bzw. von Schrift und Tradition (katholisch). Mit unterschiedlicher Akzentsetzung und Gewichtung verbürgte sich bei diesen Ansätzen nun das konstruktivistische Paradigma, aus welchem eine erkleckliche Anzahl von Fachvertretern die tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik ableiten

---

<sup>1519</sup> Lämmermann, Godwin (2005a): Religionsdidaktik, S. 236 (Hervorh. im Orig.).

<sup>1520</sup> Siehe etwa Klie, Thomas; Dressler, Bernhard (2008a): Performative Religionspädagogik, S. 232–233.

(will).<sup>1521</sup> ‚Der‘ Konstruktivismus wird hierbei als „ein brauchbares Denkkonstrukt für die lerntheoretische Fundierung eines Subjektansatzes“<sup>1522</sup> gesehen. Vereinseitigt sah man in dessen Konkretion als unterrichtliche Arbeitsform lange Zeit schlicht den Gegenentwurf zum lehrerzentrierten Frontalunterricht, subsumierte darunter dann jene Methoden, die auf Schüler- und Handlungsorientierung abzielen. Mittlerweile zeigt sich ein differenzierteres Bild, das erst in theologischen, pädagogischen und wissenschaftstheoretischen Anfragen, die an eine konstruktivistisch orientierte Religionspädagogik gestellt wurden und werden, zur Form gelangte. Der katholische praktische Theologe Hans Mendl, ein Befürworter dieser Ausrichtung, gibt darauf fachbezogen Antwort. Für ihn zeigt sich ein konstruktivistischer Ansatz dann mit dem christlichen Offenbarungsglauben vereinbar, wenn kein ontologischer, sondern ein erkenntnistheoretischer Konstruktivismus grundgelegt wird. Nicht die Existenz einer Wirklichkeit außerhalb des Erkennenden selbst werde ihm zufolge dann negiert, sondern deren objektive Erkennbarkeit.<sup>1523</sup> Auch die Rede von ‚Wahrheit‘ macht sich damit nicht obsolet. Ihr eignet aber nun ein konventioneller und interimistischer Konstruktcharakter. Die Re- und De-Konstruktion von Wahrheit ist dann Gegenstand eines sozialen Aushandelns innerhalb kontextueller, in diesem Sinne raum- wie zeitabhängiger Bedingtheiten. Gelangt man ferner aus einer konstruktivistischen Sicht zur deskriptiven Erkenntnis, dass Schüler „radikal individuell lernen“<sup>1524</sup>, Lernprozesse also nur zu einem geringen Teil von außen angestoßen werden können, keineswegs aber in Verlauf und Ergebnis gesteuert werden können,<sup>1525</sup> drängt sich die pädagogische Anfrage nach der Rolle des Lehrers und den Möglichkeiten und Begrenztheiten eines selbstgesteuerten Lernens im Kontext Schule auf. Mendl sieht die Rolle der Lehrperson in konstruktivistischen Lehr-Lern-Sequenzen nicht nur auf die eines Moderators reduziert, sondern misst ihr überdauernd die Aufgabe eines Wissensvermittlers zu, der *Weltwissen* aufbereitet und in lehrer-gesteuerten Unterrichtssequenzen dann auch präsentiert.<sup>1526</sup> Der Lehrer macht sich in

---

<sup>1521</sup> Gleichlautend der Aufsatz vom katholischen praktischen Theologen Hans Mendl (2013). Dieser zeigt sich neben Gerhard Büttner federführend. Beiden obliegt zudem die Herausgeberschaft des Jahrbuchs für konstruktivistische Religionsdidaktik (seit 2010).

<sup>1522</sup> Mendl, Hans (2013): Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik! In: *Religionspädagogische Beiträge* (H. 69), S. 17–23, Zitat S. 17.

<sup>1523</sup> Vgl. Mendl, Hans (2013): Konstruktivismus, S. 19.

<sup>1524</sup> Mendl, Hans (2013): Konstruktivismus, S. 21.

<sup>1525</sup> Siehe Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 45 (H. 5), S. 629–647, hier S. 637.

<sup>1526</sup> Vgl. Mendl, Hans (2013): Konstruktivismus, S. 20–21.

diesen Lehr-Lern-Szenarien also nicht überflüssig, auch die (Lern-)Inhalte entsubstantialisieren sich dabei nicht, wohl aber relativiert sich deren epistemische Dimension.<sup>1527</sup> Ausschließlich auf der Grundlage von Nützlichkeitsabwegungen für das eigene Leben entscheide der Schüler ob deren Aneignung. Möchte man Mendls Aussagen nicht gänzlich unkommentiert lassen, dann ist zumindest auf die weitreichenden bildungstheoretischen Konsequenzen zu verweisen. Zugespitzt formuliert arbeitet ein, dem radikalen Konstruktivismus folgender Unterricht der Ausbildung eines Ego-Taktikertums seiner Schüler zu. Dem ‚ratiofaschistischen‘ Handeln zum Segen gereicht konsequenterweise dann ein *anything goes*-verpflichtender Relativismus. Einem kritischen Verständnis von Bildung, wie es etwa Lämmermann entfaltet, das gerade in Begriffen wie *Mitbestimmung, Verantwortung, Solidarität, Empathie* oder *Ideologiekritik* Kontur gewinnt, wird so nicht Rechnung getragen. Der Anlass zur Sorge mag aber unbegründet sein; nicht nur, aber gerade wegen der bildungspolitisch verordneten *Output-* und *Outcome-*Orientierung. Didaktische Konzeptionen für den Unterricht geben sich dann nur noch als unterschiedliche, wenngleich (günstigstenfalls) komplementär aufeinander bezogene Wege mit demselben Endpunkt zu erkennen. Ob sich aber auch jene Wege hierbei als gangbare erweisen, denen ‚der‘ Konstruktivismus zur Befestigung dient(e), gibt der katholische praktische Theologe Rudolf Englert den ‚Konstruktivisten‘ zu bedenken, wenn er schreibt:

„Auf der einen Seite soll Unterricht flächendeckend kompetenzorientiert angelegt werden, was eine ziemliche Prädefinition von erwarteten Lernergebnissen voraussetzt; und auf der anderen Seite soll man unter dem Einfluss konstruktivistischer Theorien gelassen davon ausgehen, dass sich Schüler/-innen der von der Lehrkraft angebotenen Lernarrangements mit je anderen Ergebnissen bedienen werden.“<sup>1528</sup>

Aufgeworfen wäre damit die Frage, ob sich eine konstruktivistische Didaktik überhaupt mit „Vorstellungen von durch Bildungsstandards normierten Kompetenzniveaus oder gar einem Kerncurriculum [...] vereinen“<sup>1529</sup> lässt. Wenn man den Kompetenzerwerb

---

<sup>1527</sup> Der katholische praktische Theologe Rudolf Englert (2013, S. 29) spricht in diesem Zusammenhang von einem epistemischen Egalitarismus.

<sup>1528</sup> Englert, Rudolf (2013): Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter? In: *Religionspädagogische Beiträge* (H. 69), S. 24–32, Zitat S. 32.

<sup>1529</sup> Schweitzer, Friedrich (2011): Was Kinder und Jugendliche sich aneignen (können). Aneignungsprozesse als Kriterium curricularer Auswahlentscheidungen. In: Peter Biehl (u. a.) (Hg.): Was sollen Kinder und Jugendliche



von konkreten Unterrichts[stunden]zielen scheidet, ihn also als „kumulativ über einen langen Zeitraum“<sup>1530</sup> erfolgend ansieht, dann mag gewiss auch ein in Teilen dem radikal-konstruktivistischen Paradigma folgender Unterricht deren Anbahnung und Ausbildung ermöglichen. So oder so hat man sich mit dieser Einschätzung bereits in ein brisantes Diskursfeld begeben, in dem kontrovers verhandelt wird, was Kompetenzen sind, wie sie angebahnt, erworben, vertieft, ausdifferenziert und überprüft werden können; und für den konfessionellen Religionsunterricht zentral: Ob und wie sich eine Kompetenzorientierung mit dem christlichen Menschenbild verein(bar)en lässt.

Bevor sich in den Debatten zu jenen Fragen konsensfähige Antworten hätten kristallisieren können, hatte sich aber nun die Kompetenzorientierung, wie in Bayern etwa geschehen, bereits curricular verankert.<sup>1531</sup> Die Zielsetzungen eines religiös motivierten didaktischen Handelns erhalten dann in den Lehrplänen als Kompetenzkataloge ihre Konkretisierung.<sup>1532</sup> Zieht man für Bayern den erst teils in Kraft getretenen LehrplanPLUS<sup>1533</sup> zurate, so werden für das Fach Evangelische Religionslehre die folgenden Ziele ausgewiesen:

- „Der Religionsunterricht informiert und orientiert über die christliche Tradition und ihre jüdischen Wurzeln, über die Kirche in Geschichte und Gegenwart, über Fragen der Ökumene und des interreligiösen Dialogs sowie über philosophische und außerchristliche Deutungen von Mensch und Welt. Er will Schülerinnen und Schülern Wege zu einem lebensbezogenen Umgang mit der biblischen Überlieferung eröffnen.

---

im Religionsunterricht lernen? Jahresband 2005. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie (Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 27), S. 82–90, Zitat S. 89 (zit. n. Englert 2013, S. 32 (Fußnote 33)). Für Hans Mendl (2013) liegt der Schlüssel in einer „konstruktivismus-affine[n] [sic!] Aufbereitung einer *intelligenten Aufgaben- und Prüfungskultur*“ (S. 23).

<sup>1530</sup> Sachsenröder, Thomas (2011): Das Konzept Lehrplanplus (Teil II). Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Umsetzung des neuen bayerischen Lehrplanmodells. In: *Schulverwaltung Bayern*, Jg. 34 (H. 5), S. 130–133, Zitat S. 130.

<sup>1531</sup> So halten Möller, Sajak und Khorchide (2014) dann auch fest: „Seit gut zehn Jahren ringen Fachdidaktiker/innen [sic!], Religionslehrkräfte, Lehrplankommissionen und Fachkonferenzen um Anspruch, Plausibilität und Praktikabilität eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts. Und noch immer sind viele Fragen offen und selbst manche Begrifflichkeiten ungeklärt“ (S. 5).

<sup>1532</sup> Die Darlegungen beziehen sich ausschließlich auf den Lehrplan für das bayerische Gymnasium.

<sup>1533</sup> Während der Lehrplan der Grundschule für die Jahrgangsstufen 1 und 2 zum Schuljahr 2014/2015 in Kraft trat, für die Jahrgangsstufen 3 und 4 zum Schuljahr 2015/16 bzw. 2016/17 in Kraft getreten sein wird, wird er für die weiterführenden Schulen beginnend mit 2017/18 aufsteigend nach Jahrgangsstufen in Kraft gesetzt (siehe Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2014): LehrplanPLUS. München (Rubrik: schulartübergreifende FAQ).

- Der Religionsunterricht bringt Fragen und Herausforderungen unserer Zeit zur Sprache; er will Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit christlichem Glauben und Handeln anregen und sie ermutigen, vom Evangelium her Perspektiven für die eigene Orientierung zu entwickeln. Bei den damit verbundenen Lernprozessen sind die religiöse Entwicklung und Sozialisation der Schülerinnen und Schüler zu beachten.
- Der Religionsunterricht fördert die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler; er will sie hinführen zu einem vor Gott verantwortlichen achtsamen Umgang mit Mensch und Welt. Er bietet den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der schulischen Möglichkeiten Lebenshilfe und Begleitung an. Dazu gehört auch, im Leben der Schule Raum zu schaffen für Innehalten und Feiern, für Gebet und Gottesdienst. Der Religionsunterricht unterstützt von seinem christlichen Menschenbild her soziales und kommunikatives Lernen; er fördert Toleranz und Empathie.
- Der Religionsunterricht bringt die biblische Botschaft nicht nur als historisch Gegebenes zur Sprache, sondern will zugleich offen sein für die persönliche Anrede Gottes an den Menschen. Er will Wege zum Glauben eröffnen und Schülerinnen und Schülern dabei helfen, ihren Ort in der Gemeinschaft der Christen zu bestimmen. Die Schülerinnen und Schüler sollen, auch im Umgang mit bedrückenden Lebenserfahrungen, zu einem Leben aus der Hoffnung des christlichen Glaubens ermutigt werden.<sup>1534</sup>

Im Fach Katholische Religionslehre sind die Ziele in der Darlegung seines Selbstverständnisses und seines Beitrags zur Bildung zwar enthalten, aber nicht gesondert ausgewiesen. In paraphrasierter Form können als solche gelten: Selbsterfahrung und Identitätsfindung, Lebensgestaltung und ethische Urteilsbildung auf der Grundlage der überlieferten Glaubensstradition, handlungsorientiertes Verstehen der Glaubenspraxis der Kirche sowie sprachfähige Identität und Toleranz gegenüber anderen Überzeugungen.<sup>1535</sup> Innerhalb des Lehrplans gewinnt die Zielumsetzung nun kompetenzorientiert wie folgt Gestalt. Es handelt sich hierbei um einen inhaltlich-kompetenzorientierten Lehrplan, der sowohl vorgegebene Inhalte<sup>1536</sup> als auch standardisierte Kompetenzen

---

<sup>1534</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Selbstverständnis des Faches Evangelische Religionslehre und sein Beitrag zur Bildung. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/textabsatz/44466>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

<sup>1535</sup> Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Selbstverständnis des Faches Katholische Religionslehre und sein Beitrag zur Bildung. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/textabsatz/30775>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

<sup>1536</sup> Wenn Kompetenzorientierung nicht Beliebigkeit, sondern Bezogenheit der Inhalte auf die zu erwerbende Kompetenz bedeutet, wird klar, dass ein performativer Religionsunterricht, dessen Inhalte sich erst in den Vollzügen ergeben, an den curricularen Vorgaben vorbeigeht.

ausweist.<sup>1537</sup> Innerhalb der Fachprofile der einzelnen Fächer findet sich ein für jedes Fach gesondert ausgewiesenes Kompetenzstrukturmodell, das für alle Schularten und Schulformen des entsprechenden Fachs gleich ist. Im Fach Katholische Religionslehre orientiert sich das Kompetenzstrukturmodell an den Vorgaben der Deutschen Bischofskonferenz.<sup>1538</sup> Die inhaltliche Kompetenzorientierung erfolgt entlang der sechs Gegenstandsbereiche *Mensch und Umwelt, Die Frage nach Gott, Bibel und Tradition, Jesus Christus, Kirche und Gemeinde* sowie *Religion und Weltanschauungen*, die sich mit den sogenannten prozessbezogenen Kompetenzen *wahrnehmen, verstehen, urteilen, gestalten, kommunizieren* und *teilhaben* verbinden. Im Fach Evangelische Religionslehre findet sich ein ähnlicher Aufbau, wenngleich nur drei Gegenstandsbereiche (*Christlicher Glaube evangelischer Prägung, Identität und Gemeinschaft, Religion in pluraler Welt*) mit vier prozessbezogenen Kompetenzen (*wiedergeben und beschreiben, wahrnehmen und deuten, reflektieren und urteilen* sowie *sich ausdrücken und kommunizieren*) verbunden werden. Der EKD-Text *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I* bildet hierbei den Orientierungsrahmen.<sup>1539</sup> Innerhalb der Jahrgangsstufenprofile werden nun grundlegende Kompetenzen ausgegeben. Sie bilden alle Kompetenzbereiche des Kompetenzstrukturmodells in einer bestimmten Jahrgangsstufe ab. Innerhalb der Jahrgangsstufenpläne werden die grundlegenden Kompetenzen dann unter der Rubrik *Lernbereiche* als Kompetenzerwartungen konkretisiert und durch Inhalte ergänzt. Die Fächer Katholische und Evangelische Religionslehre weisen zudem als einzige Fächer die Abschnitte „besondere

---

<sup>1537</sup> Kompetenzen bestimmt die Handreichung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (2015) für den LehrplanPLUS als „fachspezifische und überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Wissen und Können miteinander verknüpfen, und motivationale Aspekte ebenso umfassen wie Argumentationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Urteilsfähigkeit“ (S. 5). Die Einsicht, dass Kompetenzen nur an Inhalten erworben werden können, kommt durch die inhaltlich-kompetenzorientierte Ausrichtung des LehrplanPLUS zum Tragen. Den Prinzipien der Vergleichbarkeit einerseits und der pädagogischen Gestaltungsmöglichkeit (zum Zwecke der Orientierung an den einzelnen Schülern im Sinne eines individualisierten Lernens) andererseits werden so verwirklicht (siehe Heil 2015, S. 6 und 9).

<sup>1538</sup> Siehe: Die deutschen Bischöfe (2004): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5 – 10/die Sekundarstufe I, Bonn und Die deutschen Bischöfe (2006): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe. Bonn.

<sup>1539</sup> Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2011): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen (EKD-Texte, 111). Mit diesem Orientierungsrahmen wurde die Lücke geschlossen, die sich aus dem Nichtvorhandensein von Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für das Fach Evangelische Religionslehre ergab.

Akzente der Kompetenzorientierung<sup>1540</sup> aus. Während diese sich im katholischen Fach eher als Anleitung für ein, anthropogene und soziokulturelle Bedingungen beachtendes Aufzeigen von „Wege[n] zur religiösen Dimension der Wirklichkeit“<sup>1541</sup> seitens der authentischen und professionellen Lehrkraft lesen, legt das Fach Evangelische Religionslehre an dieser Stelle sein Veto wider die fachbezogene Kompetenzorientierung in zweierlei Weise ein: Einerseits relativiert sich im Lichte eines christlichen Menschenbildes die vereinseitigende Kompetenzorientierung<sup>1542</sup> im Allgemeinen, andererseits findet sie in der Glaubens- und Gewissensfreiheit der Schüler fachbezogen ihre Beschränkung<sup>1543</sup>.

Abschlussbezogene Bildungsstandards weisen nun den *Outcome*, also die Lernleistungen, die die Schüler am Ende der Schullaufbahn nachzuweisen haben, aus. Für die Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre liegen diese weder auf Bundesebene noch auf bayerischer Landesebene (derzeit) vor. Als einzige abschlussbezogene Grundlage für die fachlichen Anforderungen in Bayern können gegenwärtig die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) gelten. In der Fassung vom 16.11.2006 sind die Bestandteile einer differenzierten religiösen Bildung in beiden Fächern bei den Adressaten als verwirklicht anzusehen, wenn diese am Ende der Oberstufe religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben können (Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit), religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten können (Deutungsfähigkeit), in religiösen und ethischen Fragen

---

<sup>1540</sup> Siehe Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Fachprofil Evangelische Religionslehre. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/evangelische-religionslehre>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S. (Abschnitt 2.4) und Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Fachprofil Katholische Religionslehre. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/katholische-religionslehre>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S. (Abschnitt 2.4).

<sup>1541</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Fachprofil Katholische Religionslehre. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/katholische-religionslehre>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S. (Abschnitt 2.4).

<sup>1542</sup> So hält der LehrplanPLUS (2019) an dieser Stelle fest: „Ausgehend von einem christlichen Menschenbild ist eine einseitige Ausrichtung auf das Können und die Fähigkeiten eines Menschen zu relativieren. Stattdessen ist ein Bewusstsein dafür anzubahnen und wachzuhalten, dass der Mensch mehr ist, als in seinen Kompetenzen sichtbar zum Ausdruck kommen kann. Er bezieht seine Würde nicht aus seinem Handeln, sondern als Geschöpf Gottes aus seiner besonderen Stellung zu Gott“ (o. S.).

<sup>1543</sup> Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht wird dann seine Befugnisse überschreiten, wenn die Orientierung an den Ergebnissen von Lernprozessen die Glaubens- und Gewissensfreiheit der Adressaten übergeht. Die Kompetenzorientierung findet in Bereichen der Glaubensüberzeugungen, persönlichen Haltungen und Umsetzungen religiöser Ausdrucksformen ihre Begrenztheit.

begründet urteilen können (Urteilsfähigkeit), am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen können (Dialogfähigkeit) und religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden können (Gestaltungsfähigkeit).<sup>1544</sup> Innerhalb der Ausstaffierung der einzelnen Punkte erfolgen dann konfessionelle Akzentsetzungen. Aus den curricularen Vorgaben und den Prüfungsanforderungen ließen sich nun die Zielvorstellungen nicht eines religionspädagogischen, wohl aber eines religionsdidaktischen Handelns extrahieren. Im Hinblick auf das weite und vielschichtige Arbeitsfeld der Religionspädagogik unternimmt Rudolf Englert den Versuch, Ziele des religiös motivierten pädagogischen Handelns auszuweisen, das sich eben nicht nur auf die Institution Schule beschränkt. Im Einzelnen wären dies nach ihm: Fähigkeit zum Umgang mit religiösen Traditionen, Fähigkeit zum Umgang mit ethischen Konfliktsituationen, Fähigkeit zum Umgang mit existentiellen Krisensituationen und Fähigkeit zum Umgang mit religiöser Pluralität.<sup>1545</sup>

Kommt man erneut auf den Bildungs- und Erziehungsort Schule zurück, so nötigt die von außen herangetragene, nun curricular zementierte Kompetenzorientierung die Religionsdidaktik zur fachwissenschaftlichen und didaktischen Reaktion und Reflexion. Auf die Frage, wie sich ein kompetenzorientierter Unterricht konkret planen und gestalten lässt, hat sie in Theorie und Praxis noch nicht alle Antworten gefunden.<sup>1546</sup> Und jene Antworten, die in Form entwickelter Unterrichtsbeispiele, Aufgabenformate und auf den Erwerb von Kompetenzen bezogener Planungsmodelle gefunden wurden, werden ihrerseits wiederum Gegenstand fachbezogener Debatten. Ohne auf diese an dieser Stelle detailliert eingehen zu können, könnte ihnen der Wind aus den Segeln ge-

---

<sup>1544</sup> Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006), S. 7–8 und Dies. (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006), S. 8–9. Der mit der EPA in der Fassung vom 16.11.2006 gegebene Referenzrahmen wurde in den Folgejahren auf evangelischer Seite von einer Kommission (Konferenz der Referentinnen und Referenten für Bildungs-, Erziehungs- und Schulfragen in den Gliedkirchen der EKD (BESRK)) inhaltlich ausgestaltet und in einem Kerncurriculum konkretisiert (siehe EKD-Text 109, 2010).

<sup>1545</sup> Vgl. Englert, Rudolf (2002): Ziele religionspädagogischen Handelns. In: Gottfried Bitter (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel, S. 53–58, hier S. 57–58.

<sup>1546</sup> So befinden Khorchide, Mouhamad; Möller, Rainer; Sajak, Clauß Peter (2014): Einführung. Kompetenzen im Religionsunterricht. Von der Theorie zur Praxis. In: Ders. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: von der Dialektik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Münster: Comenius-Institut, S. 5–8, hier S. 6.

nommen werden, wenn man die Kompetenzorientierung nicht zur Konzeption hypo-  
stasiert, sondern ihr – bescheidener – den Status eines Instruments zuweist. Sie er-  
scheint dann schlicht als „Instrument zur neuerlichen Sichtung bewährter Praxis und  
zu deren punktueller Korrektur bzw. Verbesserung.“<sup>1547</sup> Sieht man in ihr ferner mit  
gutem Grund einen didaktischen Perspektivenwechsel markiert, der die Schüler „als  
Akteure des Lernens ernst nimmt“<sup>1548</sup>, sie in der Folge bei der Planung und Durchfüh-  
rung von Unterricht in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellt und das Lehren der  
Lehrer hierbei zurücknimmt, wird auch ein so verstandener kompetenzorientierter Un-  
terricht dann das Verhältnis zwischen Konstruktion und Instruktion erst auszutarieren  
haben. Der Religionspädagoge Wolfgang Michalke-Leicht gibt im Hinblick auf den der-  
zeitigen didaktischen Stand dann auch zu erkennen, dass bei dieser Verhältnisfindung  
„noch manche Wege gegangen und ausprobiert werden müssen.“<sup>1549</sup> Kompetenzori-  
entierung in seiner theoretischen wie praktischen Umsetzung offenbart sich gegenwärtig  
als ein Weg, der im Gehen entsteht.<sup>1550</sup> Ob sich die vorgestellten, bereits existie-  
renden Ansätze auch im Zeichen der Kompetenzorientierung bewähren können, wird  
sich dann ebenso erst erweisen müssen.

### **3. Religiöses Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion aus religionsdidaktischer Perspektive**

Wo nehmen beim religiös motivierten didaktischen (!) Handeln nun die religiösen Dinge  
ihren Platz ein? Diese Verortung gelingt, wenn sie innerhalb der curricular ausgewie-  
senen Zielvorstellungen einerseits und der Prinzipien andererseits erfolgt, die die Reli-  
gionsdidaktik als „begründete Orientierungshilfen und religionsdidaktische Akzentset-  
zungen für das unterrichtliche Handeln“<sup>1551</sup> ausweist. Wendet man sich zuerst den

---

<sup>1547</sup> Schröder, Bernd (2014): Kompetenzorientierung – Zweck oder Mittel der Verbesserung des Religionsunter-  
richts? In: Rainer Möller (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: von der Dialektik zur Praxis. Bei-  
träge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Münster: Comenius-Institut, S. 181–194, Zi-  
tat S. 187.

<sup>1548</sup> Michalke-Leicht, Wolfgang (2011b): Einführung. In: Ders. (Hg.): Kompetenzorientiert unterrichten. Das Pra-  
xisbuch für den Religionsunterricht. München: Kösel, S. 7–8, Zitat S. 8.

<sup>1549</sup> Michalke-Leicht, Wolfgang (2011a): Didaktischer Perspektivenwechsel. In: Ders. (Hg.): Kompetenzorientiert  
unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht. München: Kösel, S. 10–22, Zitat S. 11.

<sup>1550</sup> Jeder Weg kann sich derzeit somit auch als Irrweg ausnehmen. Den bereits entstandenen Wegen nachzu-  
folgen, kann nicht Gegenstand dieser Arbeit sein.

<sup>1551</sup> O. V. (2010): Religionsdidaktische Prinzipien. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz  
(Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausg., vollst. überarb. 6. Aufl. der  
1. Aufl. München: Kösel, S. 331–333, Zitat S. 332.

curricularen Vorgaben zu, so werden explizit Bezüge zu den religiösen Dingen im LehrplanPLUS auf evangelischer Seite – in der Exploration dessen, was unter den einzelnen prozessbezogenen Kompetenzen zu verstehen ist – innerhalb der Kompetenzen *wiedergeben und beschreiben* sowie *wahrnehmen und deuten* hergestellt. Unter *wiedergeben und beschreiben* zeigt sich diese Kompetenz, wenn die Schüler „wichtige Kunstwerke christlicher Tradition und andere religiös bedeutsame künstlerische Ausdrucksformen [etwa] beschreiben“<sup>1552</sup> können. Unter *wahrnehmen und deuten* zeigt sich diese Kompetenz, wenn die Schüler religiös bedeutsame Ausdrucksformen etwa nicht nur identifizieren, sondern im Falle von Zeugnissen der christlichen Tradition, diese auch „methodisch reflektiert auslegen und historisch einordnen“<sup>1553</sup> können. Die Exploration der prozessbezogenen Kompetenzen des Faches Katholische Religionslehre verzichtet auf solche expliziten Bezüge. Wendet man sich aber den einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) für dieses Fach zu, dann lassen sie sich finden. Die Schüler sollen laut EPA befähigt sein, religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufzudecken sowie religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Mythen, Räume, Zeiten) wahrzunehmen und in verschiedenen Kontexten wiederzuerkennen und einzuordnen (Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit), in ästhetischen Ausdrucksformen (Literatur, Bildern, Musik, Werbung, Filmen) Antwortversuche auf menschliche Grundfragen zu entdecken und fachsprachlich korrekt darzustellen sowie biblische, lehramtliche, theologische und andere Zeugnisse christlichen Glaubens methodisch angemessen zu erschließen (Deutungsfähigkeit).<sup>1554</sup> Für das Fach Evangelische Religionslehre sind inhaltlich (wie gleichlautend) dieselben Bezüge auszumachen. Nur bei der Kompetenz *Deutungsfähigkeit* erfolgt eine Akzentsetzung, wenn hierbei festgehalten wird, dass die Schüler „religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären (Beispiele: biographische und literarische Texte, Bilder, Musik, Werbung,

---

<sup>1552</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Fachprofil Evangelische Religionslehre, o. S. (Abschnitt 2.2).

<sup>1553</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Fachprofil Evangelische Religionslehre, o. S. (Abschnitt 2.2).

<sup>1554</sup> Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006), S. 7–8.

Filme)<sup>1555</sup> können sollen. Wendet man sich nun den religionsdidaktischen Prinzipien zu, so erscheint es sinnvoll, vorab zu klären, welche als solche gelten. Das Kompendium *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* weist die folgenden aus: ästhetisches Lernen, Korrelationen entdecken und deuten, Symbole verstehen und gestalten, erinnerungsgeleitetes Lernen, biografisches Lernen, geschlechtergerechtes Lernen, mystagogisches Lernen, biblisches Lernen, ethisches Lernen, ökumenisches Lernen, interkulturelles und interreligiöses Lernen und ‚Verantwortung für die Eine Welt‘.<sup>1556</sup> Trifft man nun eine erste Einschätzung, so wird den religiösen Dingen augenscheinlich beim interreligiösen Lernen derzeit ein hoher Stellenwert beigemessen. Prominent ist hier die Rede von (religiösen) Zeugnissen. Ferner erhalten die religiösen Dinge überdauernd aber auch überall dort Einbezug, wo die Ästhetik als Erkenntnis- und Ausdrucksweise (der Gottesfrage)<sup>1557</sup> in Form ihrer Objektivationen Einbezug erhält. Dies wäre vor allem beim ästhetischen, symbolverstehenden wie -gestaltenden, biblischen und mystagogischen Lernen der Fall. Schließlich wird ihnen beim erinnerungsgeleiteten Lernen, das Kirchen- und Weltgeschichte zum Thema werden lässt, ein besonderer Stellenwert beigemessen.

Folgende Scheidung lässt sich dann schematisch unter Beibehaltung der verwendeten Fach-Terminologie vornehmen:

1. Ein „interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen“<sup>1558</sup>,
2. ein „ästhetisch orientierte[s]“<sup>1559</sup> bzw. „kunstorientierte[s] Lernen[ ]“<sup>1560</sup> an ästhetisch geltenden Objektivationen und

---

<sup>1555</sup> Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006), S. 8.

<sup>1556</sup> Aus: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz (Hg.) (2010): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. Neuausg., vollst. überarb. 6. Aufl. der 1. Aufl. München: Kösel.

<sup>1557</sup> Siehe Schambeck, Mirjam (2010a): *Mystagogisches Lernen*. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. Neuausg., vollst. überarb. 6. Aufl. der 1. Aufl. 2001. München: Kösel, S. 400–415, hier S. 407.

<sup>1558</sup> Sajak, Clauß Peter (2010): *Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen*. Unter Mitarbeit von Katrin Gergen-Woll, Barbara Huber-Rudolf und Jan Woppowa. München: Kösel.

<sup>1559</sup> Gärtner, Claudia (2008): *Mehr als Bilder im Religionsunterricht*, S. 158.

<sup>1560</sup> Gärtner, Claudia (2011): *Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe*. Freiburg im Breisgau: Herder (*Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG)*, Bd. 16), S. 65.



### 3. ein „kirchengeschichtliches Lernen“ an „Objekte[n] christlicher Tradition“.<sup>1561</sup>

*Woran* das Lernen im jeweils Geschiedenen erfolgt, wäre nun, wenngleich noch begriffsunbestimmt, geklärt, nicht aber, *woraufhin* dieses Lernen bereichsbezogen geschieht, *wozu* und *was* dabei *wo* gelernt werden soll. Diesen Fragen ist im Folgenden nachzuspüren. Den Anfang bildet der Bereich *interreligiöses Lernen an religiösen Zeugnissen*.

#### **3.1 Interreligiöses Lernen an religiösen Zeugnissen**

Vorweggenommen sei, dass das interreligiöse Lernen an religiösen Zeugnissen aus religionsdidaktischer Perspektive gegenwärtig primär seinen Platz am Lernort Schule findet sowie im minderen Maße in Sakralräumen. Ausschließlich auf den Lernraum Schule bezogen, ließe sich aber von voll entwickelten Ansätzen sprechen. Diesen gilt im Folgenden das Augenmerk. Auf den außerschulischen Lernort Museum wurde es bislang noch nicht bezogen. Ob sich die rezenten Ansätze auch auf diesen uneingeschränkt übertragen lassen, gilt es im Anschluss ihrer Exploration dann auch kritisch abzuschätzen. Wendet man sich nun der getroffenen Formulierung der Überschrift zu, so hält diese in mehrfacher Hinsicht zur Reflexion an. Dieser Reflexionsanlass soll in Form von Fragen Gestalt gewinnen, aus deren chronologischer Beantwortung sich zugleich auch der Aufbau dieses Unterkapitels ableitet. Folgende Fragen sind zu stellen:

- Was ist im religionsdidaktischen Kontext unter interreligiösem Lernen zu verstehen?
- Woraufhin erfolgt das interreligiöse Lernen?
- Was sind religiöse Zeugnisse?
- Was wird an religiösen Zeugnissen gelernt?
- Wie wird an religiösen Zeugnissen gelernt?

---

<sup>1561</sup> Tacke, Lena (2016): Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik. Skizzierung zum kirchengeschichtlichen Lernen mit Werken der Kunst- und Kulturgeschichte. In: Stefan Bork (u. a.) (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd. 12), S. 236–255.

- Sind die Ansätze für das interreligiöse Lernen an religiösen Zeugnissen auf das Museum übertragbar?

*Was ist im religionsdidaktischen Kontext unter interreligiösem Lernen zu verstehen und woraufhin erfolgt es?*

An dieser Stelle ist kein historischer Abriss von der Entwicklung der ‚Ausländerpädagogik‘ hin zu einem als solchem bezeichneten interkulturellen und interreligiösen Lernen zu geben. Die wertschätzende(re) und positive(re) Grundeinstellung der beiden christlichen Kirchen zu den anderen (großen) Religionen mit Beginn der 1960er-Jahre erwies sich im Falle des interreligiösen Lernens gewiss als impulsgebend.<sup>1562</sup> Die gesellschaftlichen und globalen Herausforderungen sind wiederum als überdauernde Triebkräfte zu bestimmen. Als Fachwort gilt der Begriff *interreligiöses Lernen* der Religionsdidaktik seit etwa 20 Jahren. Darunter versammeln sich heutzutage unterschiedliche Ansätze mit konfessionell vorgenommenen Akzentuierungen. Eine terminologische Neubestimmung des Begriffs seitens des Religionspädagogen Stefan Leimgruber löste diese nicht auf, vermochte sie aber unter dem einen Begriff zu integrieren. Leimgruber schied zuerst den Begriff des interkulturellen Lernens vom interreligiösen Lernen. *Interkulturelles Lernen* geht ihm zufolge aus der „Wahrnehmung verschiedener kultureller Systeme hervor[ ] und [entsteht] durch die Auseinandersetzung zwischen Menschen differenter Kulturen“<sup>1563</sup>. Vom *interkulturellen Lernen* wäre dann zu sprechen, wenn die sich damit verbindenden Lernprozesse auf mindestens zwei Kulturen oder die Angehörigen mindestens zweier Kulturen beziehen. Es vollzieht sich im Vergleich dieser Kulturen und zielt auf die „persönliche Selbstwerdung angesichts der eigenen Herkunftskultur und ein Sich-Zurechtfinden in einer fremden Kultur.“<sup>1564</sup> Das interreligiöse Lernen bezieht sich hingegen auf das Lernen zwischen verschiedenen Religionen, „beginnend mit achtsamen Wahrnehmungen von Personen, Dokumenten und Räumen, weitergeführt in Begegnungen, Gesprächen und Auseinandersetzungen“<sup>1565</sup>. Ergänzend

<sup>1562</sup> Die Vollversammlung des Ökumenischen Rats der Kirchen 1961 in Neu-Delhi auf evangelischer Seite und das II. Vatikanische Konzil (1962 – 1965) auf katholischer Seite läuteten diese Verhältnisneubestimmung ein.

<sup>1563</sup> Leimgruber, Stephan (2007): *Interreligiöses Lernen*. Neuausg. München: Kösel, S. 19.

<sup>1564</sup> Leimgruber, Stephan (2007): *Interreligiöses Lernen*, S. 19–20. Offensichtlich ist, dass Leimgruber hier nicht die Vorstellung von Kulturen als stets hybride vor Augen hat, sondern von relativ geschlossenen und homogenen ausgeht, die sich als solche einzeln ausweisen und abgrenzen lassen. Dieselbe Vorstellung liegt auch seiner Bestimmung zum interreligiösen Lernen zugrunde, wengleich sie sich natürlich dort auf einzelne Religionen bezieht.

<sup>1565</sup> Leimgruber, Stephan (2007): *Interreligiöses Lernen*, S. 20.

und auf diese Bestimmungen aufbauend kommt der katholische Theologe und Religionspädagoge Clauß Peter Sajak zu folgender Verhältnissetzung:

„In diesem Lernzielhorizont richtet das interreligiöse Lernen seinen Fokus auf das Feld der Religion, also auf das, was die Bildungsforschung als den Bereich der konstitutiven Rationalität [...] bezeichnet, während das interkulturelle Lernen seinen Blick auf das Feld der Kultur mit allen seinen Phänomenen richtet“<sup>1566</sup>.

Beiden ‚Lernformen‘ ist Sajak zufolge nun dieselbe Zielsetzung<sup>1567</sup> gemein, die er als „auf eine angstfreie, wertschätzende und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Fremden [bestimmt], in der die eigene Identität gestärkt und ein wirklicher Dialog mit dem Anderen [...] möglich wird.“<sup>1568</sup> Das interreligiöse Lernen kann nun in einem engeren Sinne und in einem weiteren Sinne geschehen. Das interreligiöse Lernen in einem engeren Sinne geschieht Leimgruber zufolge in der Konvivenz, also im Miteinander von Angehörigen verschiedener Religionen in respektierter Differenz, und durch das Gespräch zwischen ihnen in direkten Begegnungen.<sup>1569</sup> Zum allgemeinen interreligiösen Lernen in einem weiteren Sinne gehören ihm zufolge hingegen „alle (direkten und indirekten) Wahrnehmungen, die eine Religion und deren Angehörige betreffen, die verarbeitet und in das eigene Bewusstsein aufgenommen werden.“<sup>1570</sup> Neben dem

---

<sup>1566</sup> Sajak, Clauß Peter (2010): Kippa, Kelch, Koran, S. 18. Im Zeitalter der PISA-Debatte wurde der Begriff der (religiös-)konstitutiven Rationalität von Jürgen Baumert geprägt. Paraphrasiert man mit Schambeck (2010b, S. 254), dann ist damit jener Modus der Weltbegegnung intendiert, der sich in rationaler Weise mit den Fragen der Letztbegründung von Wirklichkeit auseinandersetzt.

<sup>1567</sup> Leimgruber wie auch Sajak konkretisierten diese Zielsetzungen dann als Kompetenzkataloge. Diese können gegenwärtig in Teilen als überholt angesehen werden. Eine Passung zum LehrplanPLUS ist unmittelbar nicht gegeben und kann in dieser Arbeit auch nicht geleistet werden.

<sup>1568</sup> Sajak, Clauß Peter (2010): Kippa, Kelch, Koran, S. 18. Mit den Schlagworten *Identität* und *Verständigung*, so auch der Titel der EKD-Denkschrift 136 (1994), wären dann die anzustrebenden Ziele benannt. Das interreligiöse Lernen trägt im Kontext von Pluralität dann erst zur Identitätsfindung bei, die wiederum erst zum Dialog befähigt. Der evangelische praktische Theologe Fulbert Steffensky (1997) macht auf diesen Konnex aufmerksam, wenn er schreibt: „Dialog setzt voraus, dass Menschen sich ihrer selbst halbwegs gewiss sind, dass sie in vorläufiger Sicherheit sagen können, wer sie sind, was ihre Geschichte ist und was zu ihnen gehört. Sie müssen sagen können, was ihre Haupttexte und was ihre Hauptlieder sind, was sie lieben und was sie verachten“ (S. 2; zit. n. Ralph Sauer 2012, S. 70). Weiter hält er fest: „Kann es sein, dass man den Dialog auch verfehlen kann, weil man nicht mehr weiß, wer man selber ist, weil man sich selber ständig schwimmt?“ (S. 4; zit. n. Ralph Sauer 2012, S. 70). Der praktische Theologe Ralph Sauer (2012) hält ergänzend fest: „Wie will ich in ein Glaubensgespräch mit Anhängern eintreten, wenn ich über keinen eigenen Standpunkt verfüge? Wie will ich glaubwürdig erscheinen, wenn mir die eigene Herkunft so wenig bedeutet, dass ich mich gar nicht darum bemühe“ (S. 70).

<sup>1569</sup> Vgl. Leimgruber, Stephan (2007): Interreligiöses Lernen, S. 21.

<sup>1570</sup> Leimgruber, Stephan (2007): Interreligiöses Lernen, S. 20.

Lernen in Sakralräumen etwa fällt darunter auch das Lernen an religiösen Zeugnissen.<sup>1571</sup> Der von Michael Grimmit und John M. Hull entwickelte Ansatz *A Gift to the Child* für den nichtkonfessionellen, multireligiösen Religionsunterricht in England stand bei den deutschen Entwürfen für das Lernen an religiösen Zeugnissen Pate.<sup>1572</sup> Auf diese soll im Folgenden eingegangen werden; beginnend mit der Frage, welche Dinge mit dem Begriff *Zeugnis* im Kontext des interreligiösen Lernens intendiert sind?

### *Was sind religiöse Zeugnisse?*

Teils bleiben die einschlägigen Werke diese Frage schuldig, oder ersetzen in deren Präzisierung die eine Unbestimmte durch eine andere. Als grobe Orientierung können aber bereits die Betitelungen gelten. Die Rede ist dann von „Zeugnissen der Weltreligionen“<sup>1573</sup>, „Zeugnissen fremder Religionen“<sup>1574</sup> und „religiösen Artefakten“<sup>1575</sup>. Clauß Peter Sajak etwa konkretisiert den Begriff des (religiösen) Zeugnisses durch den des religiösen Artefaktes. Dieses setzt er in den Status, Kunstwerk und zugleich Zeugnis religiöser Praxis zu sein.<sup>1576</sup> Weitere Konkretion erfährt der Begriff *religiöses Artefakt* beim evangelischen Religionspädagogen Werner Haußmann. Er subsumiert darunter sämtliche Gegenstände, die eine ‚religiöse Dimension‘ aufweisen. Diese erwächst ihm zufolge wiederum aus der Bedeutsamkeit und der Funktion innerhalb eines Glaubenssystems bzw. -kontexts.<sup>1577</sup> Der evangelische Religionspädagoge Karlo Meyer schließlich durchbricht diese Engführung mit seinem Verständnis von „religiösen Zeugnissen“<sup>1578</sup>. Er bezeichnet damit all das, „was in der Bandbreite von religiösen Bildern über Plastiken, Texten, Musik und Ritualen bis hin zu religiösen und existentiellen Fragen

---

<sup>1571</sup> Ein Lernen an religiösen Zeugnissen komplettiert ein interreligiöses Lernen der Begegnungen durch und mit ‚Zeuginnen und Zeugen‘ von Religionsgemeinschaften.

<sup>1572</sup> In deutscher Übersetzung Band 2 des folgenden Sammelbandes enthalten: Hull, John M. (2000): *Ausgewählte Schriften*. 2 Bände. Berg am Irchel (CH): KiK-Verl. (Bd. 2).

<sup>1573</sup> Sajak, Clauß Peter (2010): *Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen*. Unter Mitarbeit von Katrin Gergen-Woll, Barbara Huber-Rudolf und Jan Woppowa. München: Kösel.

<sup>1574</sup> Meyer, Karlo (1999): *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl.

<sup>1575</sup> Haußmann, Werner (2005): *Glaube gewinnt Gestalt – Lernen mit religiösen Artefakten*. In: Ders. (Hg.): *Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde; mit Kopiervorlagen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer: Thema), S. 25–49 und Haußmann, Werner (2008): *Tesbih, Thora & Talar. Lernen mit religiösen Artefakten*. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 7 (H. 2), S. 47–51.

<sup>1576</sup> Vgl. Sajak, Clauß Peter (2010): *Kippa, Kelch, Koran*, S. 7.

<sup>1577</sup> Vgl. Haußmann, Werner (2008): *Tesbih, Thora & Talar*, S. 47.

<sup>1578</sup> Meyer, Karlo (1999): *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*, S. 19 (Bindestrich bei „Zeugnissen“ im Original).

und Aussagen“ (z. B. ‚Amen‘, ‚Vater unser‘)<sup>1579</sup> zum Lern-„Gegen-stand“<sup>1580</sup> werden kann. Aufbauend auf Grimmit und Hull wird bei Meyer auch ersichtlich, welcher Status den Dingen von einer religionsdidaktischen Warte aus zugemessen wird. Meyers Schreibweise des Wortes *Zeugnis* soll auf zwei Aspekte aufmerksam machen. Die Terminologie Martin Heideggers formal aufgreifend, der die dingliche Welt in Ding, Werk und Zeug scheidet,<sup>1581</sup> macht bei Meyer der Bestandteil ‚Zeug‘ „auf den Charakter und den Moment des Gebrauchs eines Zeug-nisses im Umgang mit dem Heiligen“<sup>1582</sup> aufmerksam. Jenseits des Gebrauchs im rechten religiösen Rahmens (Zeug-Charakter) zielt die Schreibweise des Wortes darauf ab, den verweisenden Charakter jenseits des Gebrauchs, den es, Meyer zufolge, sowohl für Glaubende als auch für Außenstehende habe, hervorzuheben. Dieser ist Meyer zufolge in dreierlei Weise zu entfalten: in einem bestimmten (in der Regel traditionellen) Umgang mit dem Heiligen, auf Erfahrungen mit dem Heiligen und auf das Heilige selbst.<sup>1583</sup> Beiseits der Statuszuweisung Meyers, die auch Sajak und Haußmann so übernehmen, ergibt sich im Hinblick auf die Gegenstandskonturierung dann ein heterogenes Bild. Als Zeugnisse im Kontext des interreligiösen Lernens können im engen Sinne die systemimmanenten (gemachten) Dinge<sup>1584</sup> gelten, wobei der Fokus hierbei auf Kultobjekten und kultisch-rituellen Gegenständen liegt.<sup>1585</sup> Im weiten Sinne werden damit aber auch alle religiösen Ausdrucksformen innerhalb der Grenzen des sinnlich Wahrnehmbaren beschrieben.

### *Was und wie wird an religiösen Zeugnissen gelernt?*

Als Ansätze für ein auf den Lernraum Schule bezogenes Zeugnislernen bzw. Lernen an religiösen Artefakten aus konfessioneller und konfessionell-kooperativer Perspektive

---

<sup>1579</sup> Meyer, Karlo (1999): Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 19.

<sup>1580</sup> Meyer, Karlo (1999): Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 22 (Bindestrich bei „Gegen-stand“ im Original).

<sup>1581</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.6.1.

<sup>1582</sup> Meyer, Karlo (1999): Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 21.

<sup>1583</sup> Vgl. Meyer, Karlo (1999): Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 21. Zur Problematik der Kategorie des Heiligen aus religionswissenschaftlicher Sicht siehe Teil V, Kap. 2.1.4.

<sup>1584</sup> Siehe Teil V, Kap. 2.4.

<sup>1585</sup> Die Unterrichtseinheiten für ein Lernen an Zeugnissen der Weltreligionen (Sajak 2010) weisen folgende Lerngegenstände aus: Kreuz Jesu Christi, Osterkerze, Kelch, Rosenkranz, Ikone (Christentum); Tallit und Tefillin, Mesusa, Torafinger Jad, Kippa, Menora (Judentum); Koran, Gebetsteppich, Kopftuch, Gebetskette, Miswak (Islam); Bindi, heilige Silbe OHM, Yantra, Shiva-Statue, Lotusblüte (Hinduismus); Buddha-Statue, Rad der Lehre, Glocke und Vajra, Gebetsmühle, Almosenschale (Buddhismus). Bei Haußmanns Lernen mit religiösen Artefakten (2005) liegt der Fokus ähnlich. Für den Islam entwickelt er Module für den Gebetsteppich, die Gebetskette, für das Judentum für die Tefillin und die Menora und für den Buddhismus für die Buddhastatue.

können derzeit jene gelten, die Karlo Meyer, Werner Haußmann und Clauß Peter Sajak entwickelten. Folgt man diesen nach, so gewinnt man tiefere Einsicht, *was* und *wie* an religiösen Zeugnissen gelernt werden soll und kann. Gemein ist allen drei Ansätzen, wie bereits erwähnt, dass sie sich von dem von Michael Grimmit und John M. Hull entwickelten Ansatz *A Gift to the Child* inspirieren ließen.<sup>1586</sup> Dieser ist für den Einsatz im nichtkonfessionellen, multireligiösen wie religionsphänomenologisch erschließenden Religionsunterricht der Primarstufe in England entwickelt worden. Der Rekurs und die Weiterentwicklung dieses Ansatzes im deutschsprachigen Raum bemaßen sich dann auch an der Frage, inwiefern eine Passung zum konfessionellen innensichtigen Lehren und Lernen hergestellt werden kann. Im Gegensatz zum multireligiösen englischen Ansatz, der bewusst theologische und ethische Geltungsfragen ausklammert, stimmen die deutschen Vertreter mehrheitlich darin überein, dass beim (konfessionellen) Lernen an religiösen Zeugnissen die Wahrheitsfrage ihren Platz finden darf und kann.<sup>1587</sup> Auf der Grundlage welcher religionstheologischen Position dabei Antworten zu finden sind, bleibt aber diskutabel. Einig scheint man sich zu sein, dass weder eine ‚vergleichsgültigende‘ pluralistische noch eine exklusivistische Beurteilung der eigenen wie fremden Religion die Schüler befähigen wird, das Phänomen *Pluralismus* als herausfordernd wie bereichernd zugleich anzunehmen.<sup>1588</sup> Nimmt man sich nun der Ansätze im Einzelnen an, dann soll jenen die Aufmerksamkeit gelten, die sich auf das Lernen an religiösen Zeugnissen im engen Sinne beschränken. Dies tun Sajak und Haußmann. Sajak folgt im Praxisteil dem englischen Vorbild in weiten Teilen, was den Aufbau, die Struktur und den intendierten Adressatenkreis betrifft. Eine Vereinbarkeit mit einem konfessionell verfassten Religionsunterricht sieht Sajak gegeben, wenn man diesen Ansatz schlicht als *einen* methodischen Baustein für eine bestimmte Altersgruppe neben anderen sieht.<sup>1589</sup> Als eben solcher ist er „auf jeden Fall durch andere Methoden des interreligiösen Lernens, z. B. durch das Begegnungslernen, das Lernen in sakralen Räumen oder auch durch die Auseinandersetzung mit Heiligen Schriften“<sup>1590</sup> zu ergän-

---

<sup>1586</sup> Siehe Fußnote 1572 in dieser Arbeit.

<sup>1587</sup> Siehe etwa Sajak, Clauß Peter (2010): Kippa, Kelch, Koran, S. 53–54.

<sup>1588</sup> Siehe hierzu exemplarisch: Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2015): Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive. Ein Grundlagentext des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (EKD-Denkschriften), insb. S. 21–22.

<sup>1589</sup> Vgl. Sajak, Clauß Peter (2010): Kippa, Kelch, Koran, S. 53.

<sup>1590</sup> Sajak, Clauß Peter (2010): Kippa, Kelch, Koran, S. 43.

zen. Der Praxisteil nimmt sich der fünf großen sogenannten Weltreligionen (Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus) an. Er tut dies anhand von jeweils fünf Zeugnissen zu jeder Religion. Die Auswahl der Zeugnisse bemaß sich an den Kriterien des Exemplarischen, der Bedeutsamkeit für das Kind<sup>1591</sup> und an der Frage nach der Zugänglichkeit des Zeugnisses für den Unterricht.<sup>1592</sup> Diese wurden nun für die Lehrkraft im Rahmen der didaktischen Analyse aufbereitet. Das heißt zuerst, dass curriculare Verortungen und Vorschläge für das Alter bzw. die Schulstufe, Lernzieldimensionen in Form eines angestrebten Kompetenzerwerbs und eine Sachanalyse des Gegenstands und seines Gebrauchs erfolgen. Ebenso wird die Frage nach der Begründung (was, wozu, warum) für die Inhalts- und Zielauswahl im Einzelnen aufgeworfen und beantwortet. Die Erschließung im Unterricht schließlich erfolgt entlang der folgenden vier Phasen: Phase der inneren Beteiligung (Einstieg), Phase der Entdeckung (Erarbeitung I), Phase der Kontextualisierung (Erarbeitung II) und Phase der Reflexion (Vertiefung).<sup>1593</sup> Nimmt man nun eine stichprobenhafte Sichtung vor, so baut Sajak vor allem in der Phase der Entdeckung der Zeugnisse (vor allem bei jenen der nicht-christlichen Religionen) auch auf *Performances*, was im Falle der Mesusa etwa ihr Berühren und Bedenken beinhaltet oder beim Gebetsteppich die Inszenierung der Gesten und einzunehmenden Haltungen. Gerade dieses Probehandeln dürfte wieder seine Kritiker finden. Die Phase der Kontextualisierung setzt auf den Einbezug anderer Medien/Lerngegenstände, wie z. B. auf eine Auseinandersetzung mit den Heiligen Schriften. In der Phase der Reflexion setzt er nicht nur, aber auch auf komparatistische, religions- wie konfessionsvergleichende Erarbeitungen. Expliziert man dies nun am Beispiel *Kelch*, so wird dieser als „Zeugnis von der Hingabe und der Gemeinschaft über den Tod hinaus“<sup>1594</sup> eingeführt. Aufgrund der (katholischen) Vorgaben durch die bischöflichen Grundlagenlehrpläne und Richtlinien für Bildungsstandards wäre eine Behandlung in der dritten bis vierten und fünften bis siebten Jahrgangstufe möglich. Die

---

<sup>1591</sup> Gradmaß für das Kriterium *Bedeutsamkeit* waren psychologische, sozial- und verhaltenswissenschaftliche Erkenntnisse ebenso wie entwicklungstheoretische (etwa Erik H. Eriksons Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung) und gesellschaftskritische.

<sup>1592</sup> Hull und Grimmit weisen zudem noch das Kriterium *numinose Aura* aus. Das Zeugnis sollte demnach die Fähigkeit besitzen, ein Gefühl von Heiligkeit hervorzurufen. Ein Kriterium, wie Sajak (2010, S. 45) selber feststellt, das wohl nur in den seltensten Fällen erfüllt werden kann.

<sup>1593</sup> Siehe Sajak, Clauß Peter (2010): Kippa, Kelch, Koran, S. 55.

<sup>1594</sup> Sajak, Clauß Peter (2010): Kippa, Kelch, Koran, S. 81.

Fähigkeiten, die die Schüler am konkreten Zeugnis zeigen sollten, sind wie folgt bestimmt: Sie entfalten die „Bedeutung des Kelchs als Zeugnis für Gemeinschaft und liebende Hingabe und setzen diesen in Beziehung zu den christlichen Sakramenten der Eucharistie und des Abendmahls.“<sup>1595</sup> Im Einzelnen heißt dies, dem Gegenstand die symbolische Bedeutung zuzuordnen, das letzte Abendmahl innerhalb des Lebenswegs Jesu einzuordnen, es mit dem Ablauf der Eucharistie- bzw. Abendmahlsfeier in Beziehung zu setzen und die besondere Bedeutung dieser Feier für die Gemeinschaft der Christen herauszustellen. Die Sachanalyse für den Lehrer stellt biblisch-exegetische, systematisch-theologische, kirchengeschichtliche sowie konfessions- und religionsvergleichende Informationen bereit. Die methodischen Schritte gestalten sich wie folgt: Im Einstieg zeigt der Lehrer den Schülern eine Reihe verschiedener Trinkgefäße, die er mitgebracht hat (z. B. Saftglas, Kaffeebecher, Bierkrug, Weinglas). Die Schüler werden nun aufgefordert, die Gefäße zu beschreiben und Vermutungen anzustellen, in welchem Zusammenhang diese verwendet und welche Getränke darin gereicht werden. In der Phase der Entdeckung erfährt nun das religiöse Zeugnis Einbezug. In exponierter Lage im Klassenzimmer aufgestellt, sollen die Schüler das Gefäß beschreiben und erklären, wozu es verwendet wird. Die Phase der Kontextualisierung gewinnt durch Leitfragen Gestalt. Zu klären etwa wäre, warum Christen das letzte Abendmahl Jesu feiern, in welchem Zusammenhang Abendmahl und Kreuzestod Jesu stehen, warum Brot und Kelch sich als Symbole für Freundschaft und Gemeinschaft anbieten oder welche konfessionellen Unterschiede im Verständnis des Abendmahls/der Eucharistie vorherrschen. In der Phase der Reflexion geht es Sajak um die Behandlung der Bedeutung der Mahlgemeinschaft im Leben und Wirken Jesu.<sup>1596</sup> Lebensweltliche Bezüge werden hierbei hergestellt, indem die Schüler herausarbeiten, welche Bedeutung das gemeinsame Essen, Trinken sowie Feiern auch für sie hat. Diese Reflexion bildet die Grundlage, um die „integrative und heilende Kraft der Mahlgemeinschaften Jesu“<sup>1597</sup> dann anhand der entsprechenden Bibelstellen oder alternativ anhand eines Gemäldes (hier: *Das ist mein Leib* von Sieger Köder) zu erschließen.

---

<sup>1595</sup> Sajak, Clauß Peter (2010): Kippa, Kelch, Koran, S. 81.

<sup>1596</sup> Vgl. Sajak, Clauß Peter (2010): Kippa, Kelch, Koran, S. 87.

<sup>1597</sup> Sajak, Clauß Peter (2010): Kippa, Kelch, Koran, S. 87.



Wendet man sich nun im Anschluss Haußmanns *Glaube gewinnt Gestalt – Lernen mit religiösen Artefakten* zu, so gibt sich sein Praxisteil weniger umfassend. So verzichtet Haußmann auf curriculare Verortungen, Vorschläge für das Alter bzw. die Schulstufe und das Ausweisen von Lernzieldimensionen bezogen auf das konkrete religiöse Artefakt. An ihrer statt zeigt er auf, was eine Beschäftigung mit religiösen Artefakten aus verschiedenen Religionen im Idealfall leisten kann. Im Einzelnen arbeitet ihm zufolge das Zeugnislernen der Ausbildung der (inter-)religiösen Propädeutik, Sprachlehre, Religionskunde und Orientierung zu.<sup>1598</sup> Der Praxisteil besteht aus einzelnen Modulen, die ausgewählte religiöse Artefakte aus bestimmten Religionen (Buddhismus, Judentum, Islam) sachanalytisch erschließen. Der rituelle Gebrauch und die Verortung innerhalb der jeweiligen religiösen Tradition stehen dabei im Vordergrund. Arbeitsaufträge und Arbeitsmaterialien komplettieren die einzelnen Module. Den ‚artefaktbezogenen‘ Modulen vorangestellt sind zwei allgemeine Module, die einerseits *Regeln für den Umgang mit religiösen Artefakten* und andererseits *Impulse zur Erschließung religiöser Artefakte* beinhalten. Die Impulse sind als Arbeitsaufträge konzipiert. Zu Beginn leiten sie die Schüler zum sinnhaften Erfahren (fühlen, berühren, sehen) des konkreten Artefaktes an. Dem Wahrnehmen folgen das Beschreiben und der Vergleich (mit vergleichbaren Alltagsgegenständen). Anschließend werden die Schüler angehalten, selbst Deutungen über das Artefakt anzustellen. Fragen wie ‚*Wozu könnte es dienen?*‘, ‚*Welcher Religion ist es zuzuordnen?*‘, ‚*Mit welchen Artefakten derselben Religion steht es in Beziehung?*‘ leiten hierzu an. Schließlich sollen die Schüler dem ‚stummen‘ religiösen Artefakt zum Sprechen verhelfen, indem sie sich fragen, was es zu erzählen hätte, etwa über die Person, die es verwendet, über den Zusammenhang, in dem es Verwendung findet, oder über das, was in der jeweiligen Religion mit ihm zu tun hat.<sup>1599</sup>

Beschließt man nun die Betrachtung und führt das bisher Vorgestellte entlang des Ausmachens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zusammen, so lässt sich zunächst die triviale Einsicht gewinnen, dass beim Zeugnislernen bzw. Lernen mit religiösen Artefakten aus religionsdidaktischer Perspektive der Fokus auf dem interreligiösen Lernen liegt. Konsequenterweise erfährt die Erschließung systemimmanenter, ge-

---

<sup>1598</sup> Vgl. Haußmann, Werner (2005): *Glaube gewinnt Gestalt – Lernen mit religiösen Artefakten*, S. 29.

<sup>1599</sup> Siehe Haußmann, Werner (2005): *Glaube gewinnt Gestalt – Lernen mit religiösen Artefakten*, S. 35.

genwartsbezogener (!) Funktions- und Glaubenszusammenhänge dann starke Gewichtung. Von einer phänomenologischen Warte<sup>1600</sup> aus gesehen, erfolgt diese Erschließung durch Verschränkung der Dimension (*heilige*) *Gegenstände* mit den Dimensionen *Traditionsbezug*, *Mythen* und *Symbole*, *Handlungen* (Rituale) sowie *Schriften*. Bei Sajak lassen sich auch komparatistische Akzentsetzungen finden. Dieser verlässt auch innerhalb der Phasen der Kontextualisierungen die systemimmanente Engführung, indem er (vor allem im Falle des Islams) die religiösen Zeugnisse mit dem gesellschaftspolitischen Kontext in Verbindung bringt. Der Gebetsteppich leitet dann etwa zur Thematisierung des Moscheebaukonfliktes an und das Kopftuch zur ‚Kopftuchfrage‘. Die kategoriale Bestimmung wies den Dingen als Lernmedien auch ihren Status zu. Sie unterstehen der Funktionslogik des Exemplars. Die Exemplarizität bedingt ihre Austauschbarkeit. Religiöses Zeugnis im Religionsunterricht zu sein, bedeutet dann nicht, Zeuge im museologischen oder Quelle im historischen Sinne zu sein. Das konkrete Itinerar bleibt bei der Behandlung im Unterricht außen vor. Zwar macht Haußmann im Theorieteil noch darauf aufmerksam, welche „Entdeckungen“<sup>1601</sup> am religiösen Artefakt gemacht werden können, etwa im „Hinblick auf den Entstehungsprozess, den künstlerischen Ausdruck, den Verwendungszweck, die religiöse Bedeutung und deren Hintergründe“<sup>1602</sup>, die Impulse zur Erschließung zielen dann aber nur darauf ab, Kenntnis über die mit den Zeugnissen verbundenen religiösen Traditionsbestände und rituellen Vollzüge zu gewinnen. Unter dem Gesichtspunkt der adressatengerechten Elementarisierung ist dagegen gewiss nichts einzuwenden.

*Sind die Ansätze für das interreligiöse Lernen an religiösen Zeugnissen auf das Museum übertragbar?*

Das interreligiöse Lernen an Zeugnissen aus religionsdidaktischer Perspektive findet gegenwärtig seinen Platz am Lernort Schule sowie in Sakralräumen.<sup>1603</sup> Auf den Lernort Museum wurde das ‚Zeugnislernen‘ von religionsdidaktischer Seite bislang nicht

---

<sup>1600</sup> Winston L. Kings Dimensionenmodell bildet die Grundlage. Siehe Teil V, Kap. 2.1.3.

<sup>1601</sup> Haußmann, Werner (2005): Glaube gewinnt Gestalt – Lernen mit religiösen Artefakten, S. 26.

<sup>1602</sup> Haußmann, Werner (2005): Glaube gewinnt Gestalt – Lernen mit religiösen Artefakten, S. 26.

<sup>1603</sup> In Bezug auf die Sakralraumpädagogik ist an dieser Stelle die (einzig existierende) Handreichung von Brüll, Keller und Nonn (2005) zu nennen.

bezogen, wengleich verschiedentlich auf das Potential dieses außerschulischen Lernorts für das (konfessionell verfasste) interreligiöse Lernen verwiesen wird.<sup>1604</sup> Ob das ‚Zeugnislernen‘ geeignet ist, um dieses Potential abzurufen, wird sich zuvorderst an der Frage zu bemessen haben, ob dessen schulische Ansätze sich so ohne Weiteres auf den Lernort Museum übertragen lassen. Offensichtlich ist, dass in beiden Lernorten die religiösen Dinge ihrer pragmatischen Umgebung entzogen wurden. Auf die Konsequenzen des Kontextwandels macht Meyer in Bezug auf das Klassenzimmer aufmerksam:

„Das Dilemma besteht darin, daß ein religiöses Zeugnis präsentiert wird, das erst richtig verstanden ist, wenn es im Gebrauch eines Gläubigen ist und z. B. die Erfahrung eines heiligen Ortes, heiliger Zeit oder einer sonstigen Präsenz des Heiligen freisetzt. An den bloßen Gegenständen erfahren die deutschen Schülerinnen und Schüler diese Heiligkeit selbst nicht mehr, auch wenn sie den Gegenstand als *Zeuge* des Heiligen verstehen. Die Erfahrung des Heiligen müßte im Einüben und Ausüben der fremden religiösen Tradition durch Gebrauch des Zeugnisses am entsprechenden Ort, mit entsprechenden Menschen vermittelt werden. Aber gerade dieses Einüben verbietet sich in der Schule [...]. So bleibt das Wesentliche religiöser Zeugnisse, die Erfahrung der Macht, des Schauers und auch der Bedrohung für Schülerinnen und Schüler aus diesen Zeugnissen selbst heraus *nicht* erfahrbar, es wird allenfalls gebrochen im Spiegel von Erzählungen oder (religionswissenschaftlich) geleiteten Erklärungen nachvollzogen werden können.“<sup>1605</sup>

Meyer bestimmt die Kategorie des Heiligen im Sinne Rudolf Ottos als *mysterium tremendum et fascinans*. Die Fähigkeit der religiösen Dinge, sich selbst zum Ausdruck zu bringen und dadurch ein Gefühl von Heiligkeit beim Subjekt hervorzurufen, steht er

---

<sup>1604</sup> So gibt der Kunsthistoriker und langjährige Leiter des Diözesanmuseums in Freising Peter B. Steiner (2008) etwa zu erkennen, wo das interreligiöse Lernen innerhalb der Museumslandschaft ansetzen könnte, wenn er schreibt: „Im archäologischen Museum könnte man zu den Portraits der Zeitgenossen Jesu führen, die Beinahe-Identität von Gottes- und Menschenbild bei den Griechen aufzeigen und verdeutlichen, wie die Vorstellung von der Frau als defizienter Mann bei Aristoteles und Thomas von Aquin durch die klassische griechische Kunst vorbereitet wurde. Das Menschen- und Gottesbild asiatischer und afrikanischer Religionen ließe sich im Völkerkundemuseum besprechen und die Unterschiede zum Weltbild christlich geprägter Kulturen herausarbeiten. In der islamischen Abteilung bestünde die Möglichkeit, Schrift und Schmuck als Träger religiöser Bedeutungen zu erklären und Koranverse mit Psalmen zu vergleichen. [...] [I]m Museum moderner Kunst [könnte man] die religiösen Ideen am Beginn der Moderne aufzeigen und der Frage nach Abbild, Bilderverbot und Abstraktion nachgehen. Im Museum zeitgenössischer Kunst ließe sich erörtern, wie die Grundfragen menschlicher Existenz [...] aufscheinen. All diese Chancen werden bisher kaum genutzt; Stunden- und Lehrplan sprechen dagegen. Und wer sollte dies leisten?“ (S. 197–198).

<sup>1605</sup> Meyer, Karlo (1999): Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 24 (Hervorh. im Orig.).

ihnen nicht aus sich selbst heraus zu. Erst im entsprechenden Gebrauch und Kontext entfalteten sie ihre ‚numinose Aura‘, machten sich selbst und ihren Verweiszusammenhang erfahrbar. Im Kontext Schule büßen sie diese angenommene Aura ein, der fehlende Gebrauch im rechten religiösen Rahmen tut sein Übriges. Die vorgestellten Ansätze sind sich dieser Einschränkung nicht nur bewusst, sondern haben auch diese Erfahrungsdimension nicht zum Ziel. Wenn Meyer aber nun im Anschluss die Vermutung anstellt, dass ‚Heiligkeit‘ vielleicht am ehesten in Tempeln, Kirchen und Gotteshäusern erlebt werden kann, dann ließe sich hypothetisch fragen, ob Museen als ästhetische Kirchen oder als Kathedralen des 20. Jahrhunderts bestimmt<sup>1606</sup> dies eventuell auch zu leisten vermögen. Wäre dann neben dem Sakralraum mit dem Museum nicht der ideale Raum für das interreligiöse Lernen gefunden, wo das religionsphänomenologisch bestimmte Wesentliche der religiösen Dinge beim ‚Zeugnislernen‘ erlebt werden kann? Die (von verschiedentlichen Seiten ausgemachte) Nähe von Museumsbauten und Kultstätten, von ästhetischem und religiösem Erleben, von Museumsobjekt und ‚sakralem‘ Objekt sowie Museums- und Kirchgänger spräche dafür. Der einzige Unterschied bestünde dann ja nur noch im fehlenden Gebrauch der Exponate. Wenn Museen nun teils auf Rekontextualisierungen ihrer Exponate durch Reritualisierungsinszenierungen mit Glaubensanhängern setzen oder explizit Kultvollzüge zulassen, dann verschwimmen die Grenzen zu Sakralräumen auch hier weitgehend. Wenn man der Inszenierung im musealen Raum bereits das Vermögen zusteht, eine numinose Aura ihrer Exponate erzeugen zu können, dann bedürfe es des Bruches mit einer ausgemachten laizistischen Tradition der Museen gar nicht. So oder so stellte sich die Frage dann nicht, ob es im Museum gelingen kann, ein Gefühl von Heiligkeit hervorzurufen, sondern ob dies das intendierte Ziel sein soll. Damit wäre wieder der Kern eines zentralen Streitthemas des von den museumsbezogenen Disziplinen ausgetragenen Diskurses um die rechte Art und Weise des Ausstellens und Vermittelns von musealisierten exponierten religiösen Dingen angeschnitten.<sup>1607</sup> Bemisst man die Übertragbarkeit der Ansätze hingegen an den ausgewiesenen Unterrichtsmethoden, so werden immer dann Begrenzung im musealen Raum gegeben sein, wenn sich in den Unterrichtseinheiten/Modulen ein ganzheitliches Lernen verwirklicht zeigt, das neben

---

<sup>1606</sup> Siehe Teil VI, Kap. 2.9.

<sup>1607</sup> Ausführlicher zu diesem Diskurs siehe Teil VI, Kap. 2.6.1 in dieser Arbeit.

Kopf und Herz eben auch auf Hand setzt. Sajak's einzelne Unterrichtseinheiten zu den ausgewählten religiösen Zeugnissen leiten vor allem in den Phasen der inneren Beteiligung und der Entdeckung zu einem solchen zahlreich an. Neben dem Wahrnehmen der Zeugnisse, auch über den Tastsinn, sind es handlungsorientierte Lehr- und Lern-Arrangements, die damit gemeint sind. Museale Verhaltens-Codices können diesen entgegenstehen (z. B. Probehandeln mit den Zeugnissen) oder lassen sie deplatziert wirken. Wenn Sajak in der Phase der inneren Beteiligung mit dem Zeugnis *Kreuz* etwa vorgibt, dass sich ein Kind mit ausgestreckten Armen auf einem weißen Laken liegend von einem anderen Schüler mit einem Filzstift konturieren lässt, um zur Kreuzform anzuleiten, dann kann mit einem solchen Handeln im Lernort Museum im Einzelfall bereits die Grenze des Erlaubten überschritten sein.<sup>1608</sup> Aber auch dort scheint sich mittlerweile ein Umdenken abzuzeichnen, wie in museumspädagogischen Beiträgen zu ersehen ist.<sup>1609</sup> Wo diese handlungsorientierten Arrangements vor den Exponaten bislang nicht möglich sein sollten, könnten museumspädagogische Räume, wie z. B. Lernwerkstätten, den adäquaten Rahmen darstellen. Die Ansätze zeigen sich folglich gegenüber dem Lernort Museum kompatibel. Inszenierungen und Formen der Rekontextualisierung machen ihn dann womöglich gar zum besser geeigneten Wahrnehmungsraum, vorausgesetzt das interreligiöse Zeugnislernen hätte die ‚Erfahrung des Heiligen‘ zum Ziel.

### ***3.2 Ästhetisch orientiertes bzw. kunstorientiertes Lernen an ästhetisch geltenden Objektivationen***

*Ästhetisch geltende Ausdrucksformen* (‚Kunst‘, Literatur, Bilder, Musik, Werbung, Filme usw.) haben als Lerngegenstände und Medien in didaktischen und methodischen Ansätzen der Religionspädagogik Konjunktur. Entsprechend zahlreich geben sich diese. Eine Einschränkung scheint aufgrund der Bandbreite von Ansätzen und Lerngegenständen darum an dieser Stelle notwendig. Das Augenmerk soll im Folgenden dem gelten, was sich unter dem Begriff des kunstorientierten Lernens aus religionsdidaktischer Perspektive subsummieren lässt. Wenn sich *Kunst* aber heutzutage wiederum nicht mehr als eine Kontextualisierung der Ästhetik gibt, dann ist man mit der Lernge-

---

<sup>1608</sup> Siehe Sajak, Clauß Peter (2010): Kippa, Kelch, Koran, S. 67.

<sup>1609</sup> Siehe z. B. Czech, Alfred (2012): Kunstspiele. Spielend Kunst verstehen lernen; für Kinder und Erwachsene. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl.

genstands-Konturierung hingegen noch wenig weitergekommen. Wenn vom kunstorientierten Lernen, also dem Lernen an Kunstwerken aus religionsdidaktischer Perspektive, die Rede ist, so sind damit in erster Linie Bilder intendiert, die einem engen Bildbegriff (*artifizuell, dauerhaft und flächig*) gerecht werden. Legt man das Kriterium *quantitativer Einsatz im Religionsunterricht* an, dann lassen sich auch diese beim so benannten Lernen als quantitativ bedeutsamste Teilmenge ausweisen. Jenen Ansätzen soll nun die Aufmerksamkeit gelten, die die „Bilder aus der Kunst“<sup>1610</sup> zu ihrem Thema werden lassen. Gewähr sollte man sich zudem sein, dass eine „Kunstdidaktik religionsdidaktischer Ausprägung“<sup>1611</sup> sich erstens nicht nur auf ‚historische‘, sondern auch auf *Gegenwarts-Kunst*<sup>1612</sup> bezieht, und zweitens ihre Bildwerke nicht nur in den Zeugnissen der materiellen Religion der Kategorie a (systemimmanente Dinge) und b (systemreferentielle Dinge) findet, sondern auch in Dingen ohne eine (offensichtliche) religiöse oder religionsbezogene Dimension, wobei das religiös motivierte didaktische Handeln hier darauf abzielt, diesen dimensional Bezug wiederum zu erzeugen.<sup>1613</sup> Nachdem die Frage nach dem *Woran* geklärt ist, werden bei den vorzustellenden Ansätzen die Fragen nach dem *Woraufhin* und dem *Wie* leitend werden. Das ‚Woraufhin‘ bemisst sich maßgeblich am Stellenwert der (religiösen) Kunstbilder, der ihnen innerhalb der Lehr- und Lern-Arrangements zugemessen wird. Die gegenwärtige religionspädagogische Diskussion rekapitulierend gibt der katholische Religionspädagoge Georg Schädle zu erkennen, dass eine moderne konfessionelle Bilddidaktik einer Verwendung von Kunstbildern im Unterricht (der Sekundarstufe) zum Zwecke der Abbildung und Illustration kritisch gegenübersteht. ‚Gute‘ Kunstbilder seien ihm zufolge keine abbildhaften

---

<sup>1610</sup> Schädle, Georg (2008): *Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht*. Nachforschungen in Theologie, Kunstgeschichte und Religionspädagogik. 1. Aufl. Berlin (u. a.): LIT (Religionspädagogik performativ, Bd. 3). Schädle (2008) bestimmt ein Kunst-Bild in Abgrenzung zu anderen Bildarten wie folgt: „Ein *Kunst*-Bild ist ein materiales (in Abgrenzung zum Sprachbild), auf einer Fläche (zweidimensional, in Abgrenzung zum dreidimensionalen Bildwerk) gemaltes, gezeichnetes oder gedrucktes (Gemälde, Zeichnung, Druck) Werk mit einer mehr oder weniger realistischen oder symbolischen Darstellung eines sinnhaft greifbaren oder auch geistigen Objekts (Realität) mit ästhetischem Wert (in Abgrenzung zum Kitsch), das eine in einer Tiefendimension (in Abgrenzung zu Informations- und Illustrationsbildern) verborgene Aussage (religiös, emotional, ursprünglich, unterbewusst ...) beinhaltet“ (S. 206; Hervorh. im Orig.).

<sup>1611</sup> Aronica, Markus (2014): *Kirchenbegehungen im Freiburger Münster*. Überlegungen aus religionsdidaktischer Sicht. Berlin: LIT (Ästhetik – Theologie – Liturgik, Bd. 58), S. 47.

<sup>1612</sup> Die Gegenwartskunst soll im Folgenden nicht Gegenstand der Erörterung sein.

<sup>1613</sup> Der Religionspädagoge Georg Schädle (2008) hält hierzu fest: „Waren in der Vergangenheit in didaktischen Materialien zum Religionsunterricht eher Produkte kirchlicher Auftragskünstler angeboten, so zeichnet sich nun ein Trend zum gesamten Spektrum der Kunst ab. Nicht nur mittelalterliche Buchmalerei, sondern auch Werke aus dem 20. Jahrhundert wie die von Pablo Picasso, Paul Klee und Keith Haring werden verstärkt aufgegriffen, ob sich diese Künstler nun religiös verstanden oder nicht“ (S. 10).

Illustrationen eines Objekts<sup>1614</sup>, sondern Produkte mit eigenständiger Aussagekraft.<sup>1615</sup> Als solche sind sie „sinnliche[ ], subjektiv geprägte[ ] Glaubenszeugnis[se], [die] tief mit der Lebenserfahrung des Bildproduzenten und seiner Zeit verwoben worden“<sup>1616</sup> sind. Sie „zeigen nicht, was historisch war, sondern was existentiell wahr wurde.“<sup>1617</sup> Der rezipierende

„Betrachter kann in der Auseinandersetzung mit diesem Zeugnis daran teilhaben, sich mit seiner eigenen Lebens- und Glaubenserfahrung anrühren lassen, sie in den Dialog mit anderen einbringen und selbst ein Glaubenszeugnis versprachlichen oder gestalterisch zum Ausdruck bringen.“<sup>1618</sup>

Das Bildwerk kann hierbei Katalysator im Hinblick auf die eigenen Erfahrungen und Mediator im Hinblick auf verschiedene Zeiten und Ebenen sein. So kann es zwischen der Zeit des Betrachters und der Zeit der Entstehung des Kunstwerkes und in die Zeit des Objekts vermitteln. Es kann Mittler zur Person des Künstlers und der Auslegung von Wirklichkeit auf der Grundlage seines Denkens, Fühlens und Wollens sein. Schließlich kann es Schädle zufolge in die „darunter liegende, sinnhaft nicht unmittelbar fassbare religiöse Ebene“<sup>1619</sup> ‚hineinvermitteln‘. Dort macht der Mensch jene Erfahrungen, die der evangelische Theologe Wilhelm Gräb als „Selbstdeutung endlicher Freiheitserfahrung im Horizont der Idee des Unbedingten, das Sich-Gegründetwissen des Individuums in Gott“<sup>1620</sup>, bestimmte. Ein Verständnis der (religiösen, historischen) Bilder der Kunst kommt dabei zum Tragen, das sie als Vergegenständlichung „geronnene[r]“, religiöse[r] und (kirchen-)historisch gesättigte[r] Erfahrungen [erfasst], die im Rezeptionsprozess verflüssigt und individuell angeeignet werden können.“<sup>1621</sup> Damit ist das religionsdidaktisch ausgemachte Potential von Kunstbildern aber noch nicht an-

---

<sup>1614</sup> Unter *Objekt* ist bei ihm der Ausgangspunkt eines Kunst-Bildes (zumeist biblische Geschichten) zu verstehen, den der Maler aufgreift, um ein kreatives Bild zu schaffen (vgl. Schädle 2008, S. 179).

<sup>1615</sup> Vgl. Schädle, Georg (2008): Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht, S. 179.

<sup>1616</sup> Schädle, Georg (2008): Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht, S. 180.

<sup>1617</sup> Schädle, Georg (2008): Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht, S. 180.

<sup>1618</sup> Schädle, Georg (2008): Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht, S. 180.

<sup>1619</sup> Schädle, Georg (2008): Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht, S. 182.

<sup>1620</sup> Gräb, Wilhelm (1998): Kunst und Religion in der Moderne, S. 65.

<sup>1621</sup> Gärtner, Claudia (2016): Sehen – Forschen – Gestalten. Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont künstlerisch-kultureller Bildung. In: Stefan Bork (u. a.) (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd 12), S. 129–142, Zitat S. 135.

nähernd benannt. Die katholische praktische Theologin Claudia Gärtner fasst die „Bedeutung und die didaktischen Funktionen, die Kunst im RU [Religionsunterricht; Anm. F. P.] von Seiten der Religionspädagogik zugeschrieben werden“<sup>1622</sup>, wie folgt zusammen:

„Kunst stelle [...] eine eigenständige ‚Quelle‘ der Theologie dar [...] und könne entsprechend religiöse Bildungsprozesse produktiv herausfordern [...]. Darüber hinaus wird Kunst beigemessen, besonders sensibel sozio-kulturelle [sic!] Tendenzen wahrzunehmen, wodurch sie zu ‚Seismografen‘ der Gegenwart [...] würden, die im RU [Religionsunterricht; Anm. F. P.] wichtige Orientierungsfunktionen besitzen könnten. Ferner trage der Umgang mit Kunst zur Bildung eines Kultur- und Traditionsbewusstseins bei [...] und befähige zur religiösen Deutung von Kunst und Kultur. Nicht zuletzt besäßen Kunstwerke auch ein spirituelles Potenzial und seien ‚Bilder zum Glauben‘ [...].“<sup>1623</sup>

Für Lernprozesse aus religionsdidaktischer Perspektive ist aber im Hinblick auf das ‚spirituelle‘ Potential der Bilder der Kunst eine Einschränkung gegeben. Mehrheitlich einig scheinen sich die Vertreter der Kunstdidaktik religionsdidaktischer Ausprägung hierbei zu sein, dass religiöse Erfahrungen „am und durch das spezifisch Bildliche [zwar] individuell gemacht, jedoch nicht von außen herbeigeführt werden“<sup>1624</sup> können. Das kunstorientierte Lernen begreift religiöse Erfahrungen dann als Potenzialität von Lernprozessen, sie sucht diese aber nicht in der Unmittelbarkeit zu erzwingen und erkiest sie allenfalls zum Idealziel.<sup>1625</sup> Die methodisch-didaktischen Umsetzungen beschränken sich dann auch vielmehr darauf, stattdessen zum Umgang mit Kunstbildern, im Sinne einer ästhetischen Alphabetisierung und einer Seh- und Wahrnehmungsschulung, anzuleiten. Ästhetisch orientierte religiöse Lernprozesse dienen dann nicht nur, aber auch dem Erwerb „basale[r] Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen“, welche

---

<sup>1622</sup> Gärtner, Claudia (2014): „An die Kunst glauben“!? Chancen und Grenzen des Umgangs mit Kunst im Religionsunterricht. In: *Loccumer Pelikan*, Jg. 19 (H. 3), S. 103–107, Zitat S. 103.

<sup>1623</sup> Gärtner, Claudia (2014): „An die Kunst glauben“!?, S. 103.

<sup>1624</sup> Gärtner, Claudia (2008): *Mehr als Bilder im Religionsunterricht*, S. 160.

<sup>1625</sup> Claudia Gärtner (2008) macht darauf aufmerksam, dass ein solches Vorgehen auch „schwerlich didaktisierbar“ (S. 160) sei.



wiederum die „Lernenden zu ästhetischen resp. religiösen Erfahrungen [erst] befähigen.“<sup>1626</sup> Hier zeigt sich die Einsicht verwirklicht, dass auch die unmittelbarste (religiöse) Erfahrung weder unvermittelt noch unbedingt zu haben ist. Als prominentestes Strukturmodell für die Arbeit an Bildern im Religionsunterricht kann nun jenes des katholischen Religionspädagogen Günter Lange gelten. Die „Begegnung mit Werken der christlichen Kunst“<sup>1627</sup> erfolgt hierbei entlang der folgenden fünf Schritte:

### *„1. Spontane Wahrnehmung*

Was sehe ich?

Stilles Abtasten und Lesen des Bildes; spontane, unzensierte Äußerungen; im Bild spazieren gehen, hier und dort verweilen mit un gelenkter Aufmerksamkeit.

### *2. Analyse der Formensprache*

Wie ist das Bild gebaut?

Systematische Wahrnehmung und Benennung der Syntax des Bildes, seiner Formen, Farben, Strukturen und Rhythmen. Die Einzelheiten und der Zusammenhang des ganzen sichtbaren Formbestandes. Bewußtmachung der Bildordnung. Volle Außenkonzentration.

### *3. Innenkonzentration*

Was löst das Bild in mir aus?

Meine Gefühle und Assoziationen. Auf welche Gestimmtheit zielt das Bild selbst? An was erinnert es mich? Anziehend oder abstoßend?

### *4. Analyse des Bildgehalts*

Was hat das Bild zu bedeuten?

Die Thematik des Bildes. Sein Bezug zum Text der Bibel oder zu sonstigen Quellen. Sein Standort innerhalb der christlichen Ikonographie; seine Innovationen bzw. Bestätigungen der Tradition. Die Glaubenssichten und Lebenserfahrungen, individuelle oder epochale, die sich im Bild niedergeschlagen haben. Rückbindung des geistigen Gehalts an die sinnliche Gestalt: der spezifische Gehalt, den das Bild dem Thema verleiht.

### *5. Identifizierung mit dem Bild*

---

<sup>1626</sup> Gärtner, Claudia (2013): Wie pädagogisch ist das Ästhetische und wie ästhetisch ist die Religionspädagogik?, beide Zitate S. 121.

<sup>1627</sup> Lange, Günter (2002): Umgang mit Kunst. In: Gottfried Adam und Rainer Lachmann (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband. 4., überarb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 247–261, Zitat S. 259.

Wo siedele ich mich an auf dem Bild?

Sich in das Bild hineinziehen, sich in die Geschichte verwickeln lassen. In welcher Figur finde ich mich am ehesten wieder? Wie behandelt mich das Bild als Betrachter? Was erwartet es von mir? Bewirkt es Einverständnis oder Irritation? Kann es mich unmerklich verwandeln? Zieht es mich in seinen Bann? Überlasse ich mich ihm oder sträube ich mich?<sup>1628</sup>

Es handelt sich bei Langes Modell zwar um ein Schema, das aber nicht schematisch verstanden werden soll und an dem sich eine Arbeit mit Bildern in einem jeden Einzelfall nicht sklavisch abzuarbeiten hat. Während die erste, dritte und fünfte Phase auf die individuelle Aneignung der Bilder setzen, nicht durch Vorbereitung bestimmbar sind und sich in der Praxis durch situative, emotive, motivationale usw. Bedingtheiten beeinflusst zeigen, bedürfen die zweite und vierte Phase sorgfältiger Planung und Vorbereitung seitens des Lehrers und des Einübens seitens der Adressaten.<sup>1629</sup> Die zweite Phase dient der formgerechten Erschließung. Dies beinhaltet die Entschlüsselung von Codes (geometrisch-arithmetischer Code, Codes der Landschaft, Architektur, des Meublements, der Requisiten, Farb- und Lichtcodes, kleidersprachlicher Code usw.)<sup>1630</sup>, ebenso wie ikonographische und körpersprachliche Feststellungen.<sup>1631</sup> Die vierte Phase gibt sich als Verschränkung immanenter Bildbeschreibung und kontextueller (historischer) Betrachtung. Informationen zum Künstler und ikonographische Informationen erhalten in dieser Phase Einbezug, ebenso wie biblische und außerbiblische Quellen. Rekontextualisierungen nicht allgemeiner Natur, sondern auf die Rekonstruktion des *Sitzes im Leben des Glaubens* abzielende stehen ebenso im Fokus. Zu fragen wäre hierbei insbesondere nach der Funktion des Bildes (im Kultus) und was das Bild in der Frömmigkeit seiner Zeit bedeutete. Die historische Perspektivierung erfasst die religiösen Kunstbilder dann als „(Er-)Zeugnisse des Lebens- und Glaubensstils einer Epoche,

---

<sup>1628</sup> Lange, Günter (o. D.): Zum Umgang mit Bildern der Kunst im Religionsunterricht. In: Internetseite von Martin Sander-Gaiser. Online verfügbar unter <http://sander-gaiser.de/ru/lange/rukunst.htm>, zuletzt geprüft am 20.09.2016, o. S.

<sup>1629</sup> Vgl. Lange, Günter (2002): Umgang mit Kunst, S. 250. Lange (2002) gibt selbst zu erkennen, dass die fünfte Phase „unter heutigen schulischen Bedingungen sowieso eher ein Glücksfall als ein operationalisierbares Ziel sein [dürfte]“ (S. 260).

<sup>1630</sup> Aufzählung entstammt: Stock, Alex (1981): Strukturelle Bildanalyse. In: Manfred Wichelhaus und Ders. (Hg.): Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt. 1. Aufl. Düsseldorf: Patmos Verlag, S. 36–43.

<sup>1631</sup> Die Frage, ob es erstrebenswert oder unvermeidbar ist, dass sich spätestens in dieser Phase Beschreibung und Deutung vermischen, wirft etwa Schädle (2008, S. 215) auf. Er sucht dieser Vermischung in seinem siebenstufigen Schema entgegenzuwirken. Er muss unter Rekurs auf Lange aber selbst feststellen, dass „auch das scheinbar unvoreingenommenste Sehen [...] immer schon Elemente der Deutung [enthält]“ (Lange 2001, S. 9; zit. n. Schädle 2008, S. 217).

Region, Person [vor allem die des Künstlers; Anm. F. P.], Gemeinschaft oder Schicht.“<sup>1632</sup> Über seine Funktion, also dessen Gebrauch zu einem bestimmten Zweck,<sup>1633</sup> oder über die Sinngewandlungen der einstigen Gebrauchenden und Rezipierenden mag das Bild selbst dabei wenig zu sagen. Lange stellt hierzu fest: „In erster Linie teilen überlieferte Bilder tatsächlich nur mit, wie unsere Vorfahren im Glauben in Rom und Ravenna, in Byzanz und Nowgorod, in den mittelalterlichen Klöstern, in Siena oder am Niederrhein ihren Glauben visuell formuliert haben.“<sup>1634</sup> Langes Schema wurde in seiner Folge intradisziplinär zahlreich aufgegriffen und modifiziert. Dem bislang einzigen Ansatz für das kunstorientierte Lernen an religiösen Bildern der Kunst im Lernort Museum galt es offenbar nicht als Inspirationsquelle. Dort ging die Religions- und Museumspädagogin Gabriele Harrassowitz eigene Wege, wenngleich an deren Ende augenscheinlich vergleichbare Resultate stehen. Sie konzipiert ein Vier-Stufen- bzw. Vier-Ebenen-Modell.<sup>1635</sup> Die Methode des vierfachen Schriftsinns der christlichen Hermeneutik des Mittelalters bildet den Bezugsrahmen. Auf der untersten Stufe (*Ebene des Faktischen*) steht die Frage ‚Was sehe ich?‘ im Vordergrund. Die Schüler stellen eigene Beobachtungen an und teilen diese mit. Auch vermeintliche Nebensächlichkeiten sind von Belang. Es geht zunächst um eine ungedeutete, unbewertete, in diesem Sinne ‚unqualifizierte‘ Artikulation des Wahrgenommenen, das innerhalb dieser Stufe dann aber bereits in biblische und kirchengeschichtliche Zusammenhänge einzuordnen ist. Auf der nächsten Stufe (*Ebene der Bedeutung*) gilt es zu klären, was das Gesehene ‚geistlich‘ bedeutet. Mythologische und theologische Bezüge sind hierbei herzustellen. Auf der dritten Stufe (*Ebene der Existenz*) ist zu fragen, was das Erschlossene und Gedeutete einem selbst bedeutet. Die vierte Stufe (*Ebene der Hinaufführung*) zielt auf die meditative Versenkung ab, „die dem Betrachter ohne sein aktives Zutun den Zugang zu Wahrheiten öffnet, die Sinneswahrnehmungen übersteigt“<sup>1636</sup>. Diese, das gibt auch Harrassowitz zu erkennen, „ist überhaupt nicht von ‚außen‘ machbar und entzieht

---

<sup>1632</sup> Lange, Günter (2002): Umgang mit Kunst, S. 252 (Hervorh. im. Orig.).

<sup>1633</sup> Ob es z. B. als Kultbild, als öffentliches oder auch privates Andachtsbild fungierte, oder der Erinnerung an einen zugehörigen Text bzw. an eine dargestellte Person, der Steigerung der Verehrung, der Belehrung diene, wird sich so vom Bild in den seltensten Fällen ablesen lassen können.

<sup>1634</sup> Lange, Günter (2002): Umgang mit Kunst, S. 253.

<sup>1635</sup> Harrassowitz, Gabriele (1994): Im Bilde sein. Religionsunterricht im Museum. Nürnberg: Kunstpädagogisches Zentrum im Germanischen Nationalmuseum (Schriften des Kunstpädagogischen Zentrums im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg (KpZ), Abteilung 1: Schulen und Jugendliche), insb. S. 7–8.

<sup>1636</sup> Harrassowitz, Gabriele (1994): Im Bilde sein, S. 8.

sich jedem pädagogischen Bemühen.“<sup>1637</sup> In dieser anagogischen Phase kann (!) sich dann das ereignen, was sich in seiner Verdichtung als religiöse Erfahrung zu erkennen gibt.<sup>1638</sup> Die von Harrassowitz entwickelten Unterrichtsbeispiele<sup>1639</sup> setzen im Unterrichtsverlauf den Akzent auf Inszenierungen durch theatrale und rituelle Handlungen. Die Sprache des Bildes soll hierbei in eigenes Erleben überführt werden. So nehmen die Schüler etwa die Haltung des gekreuzigten Jesus ein (mit verschränkten, dann offenen, gestreckten Armen), beten kniend, initiieren eine Salbungsszene samt Fußwaschung<sup>1640</sup> oder stellen die Geburtsszene unter Einbezug von Klanginstrumenten nach.<sup>1641</sup> Die Unterrichtsbeispiele für das kunstorientierte Lernen hat Harrassowitz für die Primarstufe entwickelt. Die Wahl der Methoden trägt den anthropogenen Bedingungen der intendierten Adressaten sicherlich Rechnung. Ob die *Performances* im musealen Raum zulässig sind, wird sich am Einzelfall des konkreten musealen Lernraums zu bemessen haben.

### ***3.3 Kirchengeschichtliches Lernen an Objekten christlicher Tradition***

Die Subdisziplin *Kirchengeschichtsdidaktik* intensiviert die Definition ihres Forschungsfeldes in Theorie und Praxis erst seit Kurzem. Die Klärung der Fragen nach ihrem Standort im Konglomerat der Wissenschaften, ihrem Gegenstandsbereich und ihren Zielperspektiven erscheinen dabei als dringlichste. Konsensfähige Antworten haben sich noch nicht überall gefunden, wengleich Tendenzen durchaus benannt werden

---

<sup>1637</sup> Harrassowitz, Gabriele (1994): Im Bilde sein, S. 8.

<sup>1638</sup> Der evangelische Theologe Martin Treu (2008) veranschaulicht mit folgendem Beispiel aus der Musik, was unter Anagogie zu verstehen ist: „Beim Hören eines Konzertes mag es hilfreich sein, einiges über den Komponisten und seine Zeit zu wissen, das wäre die kognitive Ebene. Wünschenswert ist sicherlich darüber hinaus, musikalische Übung, so dass Themen und ihre Durchführung klar erkannt werden können, die Ebene der Bedeutung. Sehr schnell und unabhängig vom vorangestellten wird sich jedoch herausstellen, ob diese bestimmte Musik mich als Person anspricht, die Ebene der Existenz. Aber nur, wer selbst einmal die Losgelöstheit von den Bildern, die Phase tiefer Selbstvergessenheit im Bewusstsein des vollen Bei-sich-selbst-seins [sic!] in der Musik erlebt hat, versteht, warum Menschen in die Konzertsäle strömen und damit indirekt, was die Anagogie meinen könnte“ (S. 319).

<sup>1639</sup> Angemerkt sei, dass Harrassowitz in den Unterrichtsbeispielen nicht nur auf Bilder im erläuterten Wortsinn setzt. Zum Lerngegenstand werden hier auch ein Kruzifix und ein Relief. Dies tut der Verortung an dieser Stelle keinen Abbruch. Wichtiger erscheint die Programmatik des kunstorientierten Lernens, das offenkundig auch hier Umsetzung erfuhr.

<sup>1640</sup> In diesem Fall soll aus Gründen der Intimität und des Aufwands eine Salbung des Handrückens vorgenommen werden.

<sup>1641</sup> Siehe Harrassowitz, Gabriele (1998): Bilder sehen und erleben. In: Degen, Roland; Hansen, Inge (Hg.) (1998): Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen. Unter Mitarbeit von Christoph Th. Scheilke. Münster (u. a.): Waxmann, S. 23–42, insb. S. 26 und 38–41.

können. ‚Zwischen‘ Religionspädagogik/Religionsdidaktik, Kirchengeschichte, Kunstgeschichte, Kunstdidaktik und Geschichtsdidaktik verortet, begreift sie ihren Gegenstandsbereich heutzutage etwa als „Geschichte des geglaubten Gottes“<sup>1642</sup> oder als „Inanspruchnahme des Christentums“<sup>1643</sup> über Zeit und Ort hinweg. Ein verändertes disziplinäres Verständnis kommt dabei zum Tragen, das die Vereinseitigung auf die „Institutionengeschichte der katholischen Amtskirche, eine[ ] Geschichte des Volk Gottes [oder] d[ie] fundamentaltheologische[ ] Darstellung der Heilsgeschichte“<sup>1644</sup> hinter sich lassen möchte. Gedeutetes Geschehen gibt sich nun als Kirchengeschichte zu verstehen, wenn hierbei der Bezug auf Motive und Gehalte des Christlichen für die Gestaltung des Lebens von Subjekten und lokalen, regionalen, staatlichen sowie kirchlichen Kollektiven in unterschiedlichen zeitlichen Kontexten herausgestellt wird.<sup>1645</sup> Die Perspektivierung potenziert die Themen und Inhalte, deren Auswahl die Kirchengeschichtsdidaktik für religiöse Lernprozesse auf der Grundlage ihrer Zielvorstellungen bemisst. Das Lernen an kirchengeschichtlichen Inhalten zielt dabei erst sekundär auf den „Erhalt und Fortbestand von religiösen Traditionen, kirchlichen Lehren oder Institutionen“<sup>1646</sup> ab, sondern will primär

„den Heranwachsenden gerade durch Fremdheit und Erfahrungen des historisch, kulturell und religiös Anderen neue Perspektiven auf Welt, auf Religion, auf Mensch und Selbst in ihrer jeweiligen Gewordenheit [eröffnen] und [...] somit zu einer reflektierten eigenen Positionierung in Welt, Religion, Kirche und Kultur bei[tragen]“<sup>1647</sup>.

---

<sup>1642</sup> Holzem, Andreas (2000): Die Geschichte des „geglaubten Gottes“. Kirchengeschichte zwischen "Memoria" und "Historie". In: Andreas Leinhäupl-Wilke und Magnus Striet (Hg.): Katholische Theologie studieren. Themenfelder und Disziplinen. Münster: LIT (Münsteraner Einführungen: Theologie, Bd. 1), S. 73–103, Zitat S. 74 (zit. n. König 2016, S. 51).

<sup>1643</sup> Beutel, Albrecht (1997): Vom Nutzen und Nachteil der Kirchengeschichte. Begriff und Funktion einer theologischen Kerndisziplin. In: *Zeitschrift für Theologie und Kirche*, Jg. 94 (H. 1), S. 84–110, Zitat S. 88 (zit. n. König 2016, S. 51).

<sup>1644</sup> Bork, Stefan; Gärtner, Claudia (2016c): Wo(zu) Kirchengeschichtsdidaktik? Versuch einer Standortbestimmung mit Ausblick. In: Ders. (u. a.) (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd. 12), S. 256–267, Zitat. S. 258.

<sup>1645</sup> König, Klaus (2016): Kirchengeschichte aus der Perspektive der Religionspädagogik. In: Stefan Bork (u. a.) (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd. 12), S. 49–61, S. 52.

<sup>1646</sup> Bork, Stefan; Gärtner, Claudia (2016c): Wo(zu) Kirchengeschichtsdidaktik?, S. 260.

<sup>1647</sup> Bork, Stefan; Gärtner, Claudia (2016c): Wo(zu) Kirchengeschichtsdidaktik?, S. 260. Dieses Eröffnen neuer Perspektiven zielt auch darauf ab, dass der Einzelne sein jetziges Sein in seiner Gewordenheit als Gewordensein unter dem Blickwinkel seiner Veränderbarkeit zu begreifen lernt. Dies betrifft das Wirken an ihm selbst wie an der Gesellschaft, in der er lebt. Subjektives Orientiertsein lässt dann gesellschaftliche Zukunftsgestaltung (erst) zu.

„Im Horizont von (Kirchen-)Geschichtsbewusstsein und -kultur“<sup>1648</sup> geben sich den katholischen Religionspädagogen Stefan Bork und Claudia Gärtner zufolge Subjektwerdung, Identitätsentwicklung sowie Orientierungs- und Sinnstiftung nun als leitende Zielperspektiven zu erkennen.<sup>1649</sup> Wenngleich sich diese Zielsetzungen in ähnlicher Weise auch für das historische Lernen formulieren ließen, so konstituiert die „spezifisch religiöse Perspektive“<sup>1650</sup> bei der Begegnung mit Geschichte und beim Befragen der Vergangenheit das Proprium des kirchengeschichtlichen Lernens. Ein Lernen an kirchengeschichtlichen Inhalten aus religionsdidaktischer Perspektive will genuiner Bestandteil des religiösen Lernens sein und es ist es immer dann, wenn es sich im Modus

---

<sup>1648</sup> Bork, Stefan; Gärtner, Claudia (2016c): Wo(zu) Kirchengeschichtsdidaktik?, S. 259. Noch bleiben die Kategorien *Kirchengeschichtsbewusstsein* und *Kirchengeschichtskultur* inhaltlich unterbestimmt. Erste Reflexionen hinsichtlich einer *Kirchengeschichtskultur* nimmt Stefan Bork (2016b) vor, wenn er schreibt: „Die kirchengeschichtsdidaktische Kategorie einer Kirchengeschichtskultur bezeichnet demnach z. B. die Art und Weise, wie die Mitglieder einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft mit der Kirchengeschichte umgehen, d. h. wie sie verschiedene Blickwinkel auf die Vergangenheit als Geschichte der Kirche(n) wahrnehmen und einordnen, wie sie sich selbst im Ablauf der Zeit verorten, welche Erfahrungen sie in der Auseinandersetzung mit der Kirchengeschichte machen und wie sie dies wiederum neu konstruieren und gestaltend umsetzen“ (S. 35–36). Markus Kroll und Benjamin Städter (2016) suchen die Kategorien *Geschichtsbewusstsein* und *Geschichtskultur* von den Kategorien *Kirchengeschichtsbewusstsein* und *Kirchengeschichtskultur* über das Ausmachen differenter Referenzgrößen im Geschichts- und (katholischen) Religionsunterricht zu trennen. So halten sie fest: „Unterschiede [der beiden Fächer; Anm. F. P.] lassen sich [...] im ‚Sinnbildungsmodus‘ (Hans-Jürgen Pandel) erkennen, der in den beiden Fächern das Gelernte ordnet und in dieser Ordnung Orientierung für Gegenwart und Zukunft bereitstellt. Im Geschichtsunterricht schlägt sich diese Ordnung im Geschichtsbewusstsein nieder. Dieses speist sich neben individuellen Deutungen der Vergangenheit aus der identitätsstiftenden Kraft nationaler und supranationaler Deutungs- und Wertesysteme. Die Kernlehrpläne stellen dies in Rechnung, wenn sie die obligatorischen Gegenstände des historischen Lernens (trotz aller Tendenzen hin zu einer *global history*) vornehmlich im nationalen und europäischen Raum finden. Das kulturelle Gedächtnis dieser Entitäten kann so einen wesentlichen Teil des reflektierten Geschichtsbewusstseins der Schüler/-innen bestimmen. Im Religionsunterricht hingegen fehlt diese [...] spezifisch herausgearbeitete Referenzgröße [...]. An ihrer Stelle treten das kollektive Deutungs- und Wertesystem der katholischen Religion oder auch die individuellen Einstellungen der Schüler/-innen zu Religion und Religiosität. Während das Geschichtsbewusstsein auf der retrospektiven Deutung der Vergangenheit fußt, speist sich das Deutungssystem der katholischen Kirche aus biblischer Offenbarung und der sich wandelnden Tradition“ (S. 100; Hervorh. im Orig.).

<sup>1649</sup> Vgl. Bork, Stefan; Gärtner, Claudia (2016c): Wo(zu) Kirchengeschichtsdidaktik?, S. 259. In diesen Zielperspektiven gründet sich die funktionale Zwecksetzung eines Thematisierens von ‚Kirchengeschichte‘. Gärtner und Bork (2016c) benennen sie wie folgt: „Die Auseinandersetzung mit ihr kann die Funktion besitzen, angesichts von Pluralität, Orientierungslosigkeit und Traditionsabbruch durch einen Rekurs auf Tradition und Geschichte zu Stabilisierung zu führen. Weiterhin können – z. B. im [sic!] problemorientierten Lernsettings – durch Vergleiche mit der Vergangenheit Lösungen für gegenwärtige Fragestellungen gesucht werden. Eine dritte Funktion besitzt Kirchengeschichte, indem in ihr ständige Entwicklung und Veränderung von Christentum und Kirche wahrgenommen wird, wodurch Potenziale zur gegenwärtigen und zukünftigen Fortschreibung und Transformation von Kirche und Religion freigesetzt werden. Darüber hinaus kann das kirchen- und gesellschaftskritische Potenzial des Christentums, das ggf. in Vergessenheit geraten ist, in der Kirchengeschichte neu entdeckt und für die Gegenwart produktiv-kritisch erschlossen werden“ (S. 261).

<sup>1650</sup> Bork, Stefan; Gärtner, Claudia (2016c): Wo(zu) Kirchengeschichtsdidaktik?, S. 260.

der Weltbegegnung und -erfahrung religiös-konstitutiver Rationalität<sup>1651</sup> vollzieht.<sup>1652</sup> Die Perspektivik berührt die Offenheit der Kirchengeschichtsdidaktik zu ihren Nachbar- und Bezugsdisziplinen bei der Gestaltung von Lernarrangements nicht, macht aber Akzentuierungen notwendig.<sup>1653</sup> Exemplifiziert sei dies im Zusammenhang dieser Arbeit an zwei rezenten ‚Ansätzen‘, die sich teils exklusiv, teils inklusiv auf die Zeugnisse der materiellen Religion der Kategorie a, also die systemimmanenten Dinge, beziehen. Dass sich diese nur randteilig auf das Museum beziehen, ist dabei als nicht mehr als Ausdruck eines generellen Nichtbedenkens dieses Lernorts für religiöse Lernprozesse zu bewerten. Auch an dieser Stelle hat dann zu gelten: „Die besonderen Möglichkeiten und Chancen religiösen Lernens im Museum sind bisher kaum bedacht worden.“<sup>1654</sup>

Ein exklusiver Zugriff ist nun mit dem Beitrag der katholischen Religionspädagogin Lena Tacke gegeben. Ihre Skizzierungen zu einem „kirchengeschichtliche[n] Lernen mit Objekten der christlichen Tradition“<sup>1655</sup> konkretisiert sie am Beispiel von Reliquie und Reliquiar. In den zu Lerngegenständen erhobenen historischen Objekten christlicher Tradition erblickt sie sichtbare „Spuren von religiösen Traditionen und religiösem

---

<sup>1651</sup> Wenn bei der Begegnung mit *Geschichte* etwa existentielle Fragen des Woher, Wohin, Wozu menschlichen Lebens aufgetan werden, erfolgt das kirchengeschichtliche Lernen in diesem spezifischen Modus der Weltbegegnung.

<sup>1652</sup> *Religion* als ein Modus des Weltzugangs ist aber beim kirchengeschichtlichen Lernen in erster Linie auf die Konkretion Christentum, also den Glauben und Kirche christlicher Ausprägung, zu kanalisieren. Es geht dann darum, wie Christen die Welt sahen und verstanden. Konkretisiert man dies an einem Lernen an kirchengeschichtlichen Inhalten, das etwa mit den „Mitteln der Historik“ (König 2002, S. 227) erfolgt, dann wird es seine Eigenheit an dieser Stelle im Ausweisen eines spezifischen religiös motivierten Erkenntnisinteresses gewinnen, das Fragen an die Vergangenheit formulieren lässt. Von einer wertorientierten Originalität christlicher Fragehaltungen wäre dem katholischen Religionspädagogen Klaus König (2002) zufolge zu sprechen, wenn sie „z. B. nach der Solidarität mit Verlieren, nach Heil und Unheil, nach dem Verhältnis von Gott und Welt“ (S. 227) fragen.

<sup>1653</sup> Wenn Dinge (im Wortsinn dieser Arbeit) zu Lerngegenständen erhoben werden, greift die Kirchengeschichtsdidaktik einerseits auf die Methoden des historischen Lernens zurück (*Quellenarbeit*). Die Beiträge verharren zumeist aber auf der Stufe des Kenntnisergebnisses, etwa über die Eigenart des historischen Denkens oder den basalen Prinzipien der Methodik des historischen Lernens, ohne dabei aber ein Distinktionsmerkmal zum allgemeinen historischen Lernen offenzulegen. Andererseits sucht sie neuerdings Methoden des künstlerischen und ästhetischen Lernens auch für kirchengeschichtliche Lernprozesse an Objekten fruchtbar zu machen. Bei den Tendenzen soll im Folgenden anhand zweier rezenter Zugänge nachgegangen werden.

<sup>1654</sup> Köster, Norbert (2016): Historische Orte als außerschulische Lernorte im Religionsunterricht, S. 196. Ausnahmen, die zumindest auf das Potential des Lernorts Museum verweisen, sind u. a. mit August Heuser (1996) oder Roland Degen (2008) gegeben, konkretisiert auf das jüdische Museum etwa mit Johannes Heil (1996).

<sup>1655</sup> Tacke, Lena (2016): Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik. Skizzierung zum kirchengeschichtlichen Lernen mit Werken der Kunst- und Kulturgeschichte. In: Stefan Bork (u. a.) (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd. 12), S. 236–255, Zitat S. 237.

Brauchtum<sup>1656</sup>. Das Potential dieser Spuren besteht nun darin, an ihnen Fragestellungen hinsichtlich religiösen Lebens, religiöser Praxis und Glaubens „sowohl in Geschichte und Gegenwart als auch in privaten und öffentlichen Kontexten zu entwickeln.“<sup>1657</sup> Im Anschluss einer Sachanalyse der Objektgruppen *Reliquie* und *Reliquiar* leitet sie Lernchancen teils allgemein, teils objektgruppenspezifisch ab. Als „Glaubenszeugnisse“<sup>1658</sup> verstanden, lassen sich an den Objekten erstens existentielle Fragestellungen thematisieren. Zweitens können entlang ihrer Beschreibung, Analyse und Interpretation historische Fragestellungen entwickelt und formuliert werden.<sup>1659</sup> Drittens verweisen die historischen Objekte als Quellen auf die aus ihnen zu gewinnenden Einblicke in eine fremde Gedanken- und Lebenswelt. Gegenwartsbezüge können hierbei Besonderheiten und Differenzen, aber auch Traditionsstränge erkennen lassen. Die Objektgruppe *Reliquie* kann beispielsweise an die Lebensentwürfe von Heiligen heranzuführen. Im Sinne einer Nachfolge Christi schafft die Kontrastierung mit den Vorbildern in der heutigen Lebenswelt der Heranwachsenden laut Tacke die Einsicht, wie ein religiös geprägtes Leben in Wohltätigkeit, Solidarität und Nächstenliebe Ausdruck gefunden hat.<sup>1660</sup> Aus dem Sachverhalt, dass Objekte der christlichen Tradition als Originale zumeist in Museen und Sakralräumen zu finden sind, leitet Tacke eine vierte Lernchance ab. Im Falle von Museen birgt das spezifische Wahrnehmungsgefüge, das der Raum schafft, Potential, im Falle von Kirchen zudem der Raum selbst als Lernort. Interessant erscheint nun, dass Tacke bei der Auseinandersetzung mit den Objektgruppen *Reliquie* und *Reliquiar* eine unterrichtsfachspezifische Aufteilung vorschlägt.<sup>1661</sup> Dem Geschichtsunterricht kommt grundlegend die Aufgabe zu, das Rüstzeug für eine Arbeit an Quellen mitzugeben. In Bezug auf Reliquie und Reliquiar obliegt es zudem ihm, die Lebenswelt der jeweiligen Epoche aufzuarbeiten, der sie entstammten, sodass die Schüler in deren Auseinandersetzung „in der Kontextualisierung, Bewertung und Einschätzung unterstützt werden.“<sup>1662</sup> Der Kunstunterricht arbeitet diese

---

<sup>1656</sup> Tacke, Lena (2016): Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik, S. 236.

<sup>1657</sup> Tacke, Lena (2016): Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik, S. 236.

<sup>1658</sup> Tacke, Lena (2016): Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik, S. 246.

<sup>1659</sup> Tacke legt folglich auch den hermeneutischen Dreischritt zugrunde, wie er auch bei der Bilderschließung eines kunstorientierten Lernens, teils angereichert um weitere Schritte, Anwendung findet.

<sup>1660</sup> Vgl. Tacke, Lena (2016): Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik, S. 246–247.

<sup>1661</sup> Siehe Tacke, Lena (2016): Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik, S. 248–249.

<sup>1662</sup> Tacke, Lena (2016): Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik, S. 248.



Objektgruppen unter kunsthistorischer Perspektive auf. Berücksichtigung fänden dabei insbesondere Analysen zur Ikonographie, Materialität und Formenvielfalt, ebenso wie Analysen biblischer Muster sowie hagiografischer und bildnerischer Traditionen. Dem Religionsunterricht obliegt bei einer Thematisierung von Reliquie und Reliquiar die Aufgabe, Glaubensvorstellungen und Verehrungspraxis in den Blick zu nehmen. Bei Letzterer liegt der Fokus u. a. darauf, historische Ausprägungen und ihre theologischen Hintergründe kennenzulernen, ebenso wie mit dem Gebrauch in der Liturgie vertraut zu machen.<sup>1663</sup> Was ist nun durch diese fächerübergreifende Auseinandersetzung gewonnen? Tacke sieht darin einen multiperspektivischen Zugang zum Objekt verwirklicht, der die „Differenzen der Fächer in den Fragestellungen, dem Untersuchungsgegenstand und den Arbeitsweisen kennen[lernen]“<sup>1664</sup> lässt. Eine multiperspektivische Erschließung bereite ferner das Fundament, das eine gegenwarts- und lebensweltbezogene Auseinandersetzung erst möglich macht. Ein – in diesem Sinne korrelativ verstandenes – religiöses Lernen ließe Reliquie und Reliquiar dann beispielsweise mit „säkulare[n]` Reliquien von Prominenten aus der Alltagswelt der Schüler/-innen, gegenwärtige[n] Vorbilder[n] oder künstlerische[n] Auseinandersetzungen des 20./21. Jahrhunderts“<sup>1665</sup> in Beziehung setzen. Nach dem Aufzeigen von Chancen und Möglichkeiten macht Tacke nun auch auf die Grenzen des kirchengeschichtlichen Lernens mit Objekten der christlichen Tradition aufmerksam.<sup>1666</sup> Diese seien vor allem im Kontext Schule gegeben. Die Lerngegenstände seien nicht ja nicht nur historische Objekte, sondern zugleich liturgische Gebrauchsgegenstände und nach christlichem Verständnis auch heilige Objekte.<sup>1667</sup> Der rechte Gebrauch und das religionsphänomenologisch bestimmte Wesentliche könnten im Kontext Schule zwar erschlossen werden, aber seien dort nicht „vollständig sinnlich-konkret erlebbar“<sup>1668</sup> und erfahrbar – und damit auch nicht vollständig verstanden. Auf diesen Sachverhalt verwies weiter oben bereits Karlo Meyer bei seinem Entwurf zum interreligiösen Zeugnislernen. Aufgeworfen wäre damit

---

<sup>1663</sup> Andere Medien (z. B. Sachtexpte und Bildmaterial) erhalten dann notwendig Einbezug. Die Thematisierung der sich mit der konkreten Reliquie verbindenden Heiligenvita bzw. -legende gehört laut Tacke (2016, S. 248) ebenso dazu wie die Auseinandersetzungen mit der Heiligen- und Reliquienverehrung in der Theologiegeschichte.

<sup>1664</sup> Tacke, Lena (2016): Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik, S. 249.

<sup>1665</sup> Tacke, Lena (2016): Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik, S. 251.

<sup>1666</sup> Es sind objektgruppenunspezifizierte Aussagen. Klar ist, dass ein Lernen im Kontext Schule im seltensten Falle auf Reliquien und Reliquiare als Lerngegenstände im Original zurückgreifen werden kann.

<sup>1667</sup> Tacke, Lena (2016): Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik, S. 250.

<sup>1668</sup> Tacke, Lena (2016): Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik, S. 250.

auch hier die strittige Frage, ob es der Religionsunterricht bei der Reflexion der Semantik und Pragmatik religiöser Praxis belassen sollte, oder ob er sich durch *Performances*, also Inszenierungen und Probehandeln am und mit dem Objekt, selbst zur religiösen Praxis macht respektive machen darf.

Claudia Gärtners Überlegungen zu einer „künstlerisch-kulturell ausgerichteten Kirchengeschichtsdidaktik“<sup>1669</sup> enthalten keinen Ansatz, können aber als Versuch gesehen werden, ihm eine Basis zu schaffen. In Zeiten von Digitalisierung und Visualisierung im Speziellen erblickt sie in „künstlerisch-kulturelle[n] Objekte[n]“<sup>1670</sup> vielversprechende Lerngegenstände. Welchen Objekten hier eigentlich die Aufmerksamkeit gilt, lässt sie aber weitestgehend offen. Zum Lerngegenstand erwächst bei ihr, was „religiös und kunsthistorisch relevant[ ]“<sup>1671</sup> wie kirchenhistorisch bedeutsam und ästhetisch<sup>1672</sup> ist. Exemplarisch benennt sie dann als solche „Kirchengebäude, Denkmäler oder Kunstwerke“<sup>1673</sup>, wobei der Fokus bei Letzteren auf jenen Bildern der Kunst zu liegen scheint, die einem engen Bildbegriff gerecht werden. Von der attributiven Konstruktion *künstlerisch-kulturell* lässt sich dennoch bereits das Verständnis dieser Dinge ableiten, das Gärtner ihnen im Laufe ihrer Skizzierungen zugestehen wird. Die Dinge unterstehen der Funktionslogik des Werkes. Erst in zweiter Linie sind sie auch als Zeugen bzw. Quellen zu denken, aus denen sich Kenntnisse aus der Vergangenheit gewinnen lassen. Die so bestimmten Dinge ausschließlich nach ihrem (kirchen-)historischen Wert zu beurteilen, greife beim künstlerisch-kulturell orientierten kirchengeschichtlichen Lernen Gärtner zufolge dann zu kurz. Konsequenter Weise begibt sie sich auf *Erkundungsgänge* in benachbarte Disziplinen, die sich ‚künstlerisch-kulturellen Objekten‘ bereits aus ihrer je eigenen Perspektive annehmen. Der erste Erkundungsgang führt sie in die Kunstgeschichte, an dessen Ende sie zu folgenden Einschätzungen gelangt:

---

<sup>1669</sup> Gärtner, Claudia (2016): Sehen – Forschen – Gestalten, Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont künstlerisch-kultureller Bildung. In: Stefan Bork (u. a.) (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd. 12), S. 129–142, Zitat S. 131.

<sup>1670</sup> Gärtner, Claudia (2016): Sehen – Forschen – Gestalten, S. 130.

<sup>1671</sup> Gärtner, Claudia (2016): Sehen – Forschen – Gestalten, S. 133.

<sup>1672</sup> Vgl. Gärtner, Claudia (2016): Sehen – Forschen – Gestalten, S. 139.

<sup>1673</sup> Gärtner, Claudia (2016): Sehen – Forschen – Gestalten, S. 139.

„Erstens ist eine religiöse resp. theologische Dimension eine Perspektive unter mehreren, die in eine umfassende Erschließung künstlerisch-kultureller Objekte eingebracht werden kann. Zweitens: Während die Kunstgeschichte den Fokus auf eine säkular-kulturelle Aneignung der Objekte richtet, könnte die KGD bzw. der RU [die Kirchengeschichtsdidaktik bzw. der Religionsunterricht; Anm. F. P.] ein Ort sein, an dem dezidiert eine religiöse Erschließung ausprobiert wird. Drittens kann sich eine solche religiöse Erschließung nur im mehrperspektivischem [sic!] Wechselspiel von persönlicher Aneignung, theologischen, kirchengeschichtlichen und kunsthistorischen Kenntnissen und Deutungen vollziehen.“<sup>1674</sup>

Nach dieser Akzentuierung setzt Gärtner ihre Erkundungsgänge nun innerhalb der Kunst- und Religionspädagogik fort, um geeignete didaktisch-methodische Zugänge ausfindig zu machen.

Die bestehenden kirchenraumpädagogischen und bilddidaktischen Lehr- und Lernansätze unterzieht sie dann einer kritischen Bewertung. Da sie in der Folge einen eigenen didaktisch-methodischen Entwurf vorstellt, soll ausschließlich ihre Auseinandersetzung mit dem etablierten Strukturmodell des Bilddidaktikers Günter Lange an dieser Stelle wiedergegeben werden, da dieses bereits weiter oben vorgestellt wurde.<sup>1675</sup> Gärtner zufolge zeigt sich eine, an diesem Modell orientierte Praxis mit Problemen konfrontiert, die die empirische Unterrichtsforschung jüngst erst zutage gefördert hat.<sup>1676</sup> Die Orientierung an diesem Verfahren verleite Gärtner zufolge zu einem eher antrainierten, häufig im Frontalunterricht durchgeführten kognitionslastigen und verbal ausgerichteten Abarbeiten der Schritte, ohne dass die Schüler die einzelnen Schritte hierbei konsequent aufeinander beziehen würden.<sup>1677</sup> Wahrnehmung und Deutung unterliegen dabei der Perspektivik der Betrachter, was in diesem Zusammenhang nichts anderes meint, als dass die Schüler dazu neigen, sich und ihre Weltsicht in den Objekten selbst zu spiegeln. Die Objekte, so Gärtner, „droh[en] zur Projektionsfläche subjektiver Empfindungen und Wahrnehmungen zu werden. Selbstbildung gerät dann zur Selbstbe-

---

<sup>1674</sup> Gärtner, Claudia (2016): Sehen – Forschen – Gestalten, S. 133.

<sup>1675</sup> Siehe Teil VIII, Kap. 3.2.

<sup>1676</sup> Siehe die Beiträge Claudia Gärtners und Andreas Brennes in: Aden, Maike; Gärtner, Claudia (Hg.) (2015): Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

<sup>1677</sup> Vgl. Gärtner, Claudia (2014): „An die Kunst glauben“!?, S. 105.

spiegelung und die Fremdheit und Sperrigkeit der ästhetischen Objekte geht [sic!] verloren.“<sup>1678</sup> Dass dies so ohne Weiteres überhaupt möglich ist, liegt in der den Lerngegenständen zu eigen seienden Polysemie und semantischen Dichte begründet. Dem Lernen an ästhetisch-kulturellen Objekten, das kirchengeschichtliche Inhalte thematisiert, kann dies zum Nachteil gereichen. Die ‚Eigenheit‘ ästhetisch-kultureller Objekte erst befördert ein subjektivistisches Wahrnehmen und ein in Beliebigkeiten abgleitendes individuelles Deuten. Beides sei im hohen Maße geeignet, historische Distanz und religiöse Kontextualisierung unzulässig zugunsten einer ahistorischen und areligiösen Aneignung der Objekte zu minimieren. Das kirchengeschichtliche Lernen laufe Gärtner zufolge zusätzlich Gefahr, die Lerngegenstände einseitig didaktisch zu verzwecken, wenn es in ihnen schlicht nicht mehr als Illustratoren für bereits feststehende historische Rekonstruktionen erblickt. Auch die historische Vereindeutigung nehme sie dann als Produkte mit eigenständiger (historischer und religiöser) Aussagekraft nicht ernst. Wie könnte das ausgelobte mehrperspektivische Wechselspiel einer religiösen Erschließung der künstlerisch-kulturellen Objekte aber nun gelingen, das sie als Werk *und* Quelle/Zeuge bedenkt? Bei Gärtner generiert sich die Antwort auf diese Frage durch einen weiteren Erkundungsgang in die sogenannte künstlerische Bildung. Sie bestimmt den Begriff schlicht als „Sammelbezeichnung aktueller kunstpädagogischer Tendenzen“<sup>1679</sup>. Im engen Sinne ist damit ein Konzept intendiert, auf dessen Strukturelemente und Methoden dann auch sie zurückgreifen wird. Das sogenannte künstlerische Projekt bildet dessen grundlegende Praxisform. Rezeptive und gestalterische Prozesse stehen hierbei im Mittelpunkt, die durch die Trias *Induktion*, *Experiment* und *Kontextualität* strukturiert werden und methodisch Umsetzung in den Arbeitsformen *Recherche*, *Konstruktion* und *Transformation* finden. Bei Gärtner gewinnt das künstlerisch-kulturell orientierte Lernen, das diese strukturelle und operative Trias in sich vereint, in seinen ersten Umrissen dann wie folgt Gestalt:

„Staunen, Betrachten, Ertasten, Zeichnen, Sammeln, Erkunden, Recherchieren, (sich) Inszenieren sind vom Objekt ausgehende Tätigkeiten, die ineinander greifen. Die [...] kunstpädagogische Trias Induktion, Experiment und Kontextualität, durch die die ‚Tätigkeit der Einbildungskraft mit der Auseinandersetzung mit Wissen aus relevanten

---

<sup>1678</sup> Gärtner, Claudia (2013): Wie pädagogisch ist das Ästhetische und wie ästhetisch ist die Religionspädagogik?, Zitat S. 125–126.

<sup>1679</sup> Gärtner, Claudia (2016): Sehen – Forschen – Gestalten, S. 134.

Kontexten` (Buschköhle) verbunden werden soll, eröffnet vom Objekt ausgehend handlungsorientierte Perspektiven, die sich auch kirchenhistorischen Kontexten öffnen und von diesen wieder zu konkreten künstlerisch-kulturellen zurückleiten können. So ausgerichtetes kirchengeschichtliches Lernen setzt am künstlerisch-kulturellen Objekt an, erschließt dieses in einem mehrperspektivischen, kreativen und forschenden Prozess und mündet in einem ggf. wiederum künstlerisch-kulturell geprägten, produktiven Aneignungsprozess.<sup>1680</sup>

Das kirchengeschichtliche Lernen an künstlerisch-kulturellen Objekten findet seinen Ausgangs- und Zielpunkt der Lernprozesse bei Gärtner dann in den Objekten selbst.<sup>1681</sup> Von diesen aus seien Inhalte, Themen und didaktisch-methodische Zugangsweisen zu entwickeln.

Die Begegnung mit den Objekten vollzieht sich nun auch nicht mehr entlang isolierter Phasen. Anstelle einer primär kognitiv und verbal ausgerichteten Praxis, die sich entlang einzelner Schritte an den ‚Bildern` abarbeitet,<sup>1682</sup> sucht Gärtner durch entsprechende handlungs-, produktionsorientierte wie performative Verfahren die Trennung der Phasen zu überwinden und sie als miteinander verbundene Tätigkeiten zusammenzuführen. Ziel ist es, die Heranwachsenden didaktisch-methodisch bereits im Rezeptionsprozess performativ wie ästhetisch-handelnd zu involvieren. Wo das Objekt sich innerhalb der operativen Trias kontextueller Betrachtungen öffnet, werden sich auch dessen kirchengeschichtliche Inhalte thematisieren. Mit diesen ersten Kartierungen einer künstlerisch-kulturell orientierten Kirchengeschichtsdidaktik schließen Gärtners Überlegungen. Was sich bis hierhin noch relativ abstrakt darstellt, wird sich erst in seiner konkreten Form einer Bewährung aussetzen können.

---

<sup>1680</sup> Gärtner, Claudia (2016): Sehen – Forschen – Gestalten, S. 141.

<sup>1681</sup> Hier zeigt sich die kunsttheologische Einsicht verwirklicht, dass eine Erschließung nicht etwa vom Theologumenon auszugehen habe, sondern vom Werk, das vor Augen steht. Nicht abstrakte soziale oder historische Kontexte, theologische Leitideen oder religiöse Gepflogenheiten seien Gärtner (2016, S. 141) zufolge Ausgangs- oder Zielpunkt der Lernprozesse, sondern das konkrete künstlerisch-kulturelle Objekt.

<sup>1682</sup> Gärtner, Claudia (2013): Wie pädagogisch ist das Ästhetische und wie ästhetisch ist die Religionspädagogik?, S. 126.

#### 4. Geschichtsdidaktik und Religionspädagogik: Synergien oder Paralleluniversen?

Die vorangegangenen Kapitel machten die Geschichtsdidaktik grundlegend vertraut mit der ihr so fremden Religionspädagogik, indem sie deren Selbstverständnis offenlegten, Antwort auf die enzyklopädische Frage ihres Standpunkts im theologischen wie nichttheologischen Fächerkonglomerat gaben, die Zielvorstellungen des religiösen Lernens auswiesen, Zeugnisse der materiellen Religion als deren Lern-Gegenstand lokalisierten und bereichsbezogen klärten, wie ein religionsdidaktisch verantwortetes Lernen im jeweils Geschiedenen erfolgt. Ein Abgleich mit der eigenen Disziplin lässt ersehen, dass dem religiös motivierten pädagogischen und didaktischen Handeln andere Intentionalitäten leitend sind, das religiöse Lernen anderen Zielsetzungen folgt und sich in einem anderen Modus der Weltbegegnung (im Sinne Jürgen Baumerts) vollzieht.<sup>1683</sup> Trotz dieser Divergenzen ist, ausgehend von dieser Bestandsaufnahme, nun der Frage nachzugehen, ob in Bezug auf den in Rede stehenden Gegenstandsbereich dieser Arbeit mit der Religionspädagogik (samt ihrer Subdisziplin der Religionsdidaktik) eine neue Bezugsdisziplin gefunden ist?<sup>1684</sup> Diese Frage ist dann zu bejahen, wenn sich im disziplinären Austausch Synergieeffekte einstellen. Eine Übernahme der von der Religionsdidaktik entworfenen didaktisch-methodischen Zugänge für das Lehren und Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion für geschichtsdidaktische Zwecke verbietet sich aufgrund der benannten Divergenzen. Ausschließlich im Bereich der Methoden erweist sich das Zwölf-Felder-Schema des Religionspädagogen Werner Haußmanns beim interreligiösen objektzentrierten Vergleich als unproblematisch, da es den religionskundlichen Domänen und ihren religionswissenschaftlichen Reflexionsmodi entspricht.<sup>1685</sup> Unter dem Vorbehalt, dass die „Grenzen einer intensiven Kooperation [...] auch aufgrund unterschiedlicher Interpretationsansprüche und didaktischer Zielsetzungen

---

<sup>1683</sup> Für einen eigentätig vorzunehmenden Abgleich siehe Teil II, Kap. 1, und Teil VII, Kap. 3.

<sup>1684</sup> Die Religionspädagogik hat diese Frage im Bereich der Kirchengeschichte bereits für sich beantwortet. Die erstarkende Subdisziplin Kirchengeschichtsdidaktik verortet sich, wie zu zeigen war, gegenwärtig zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte, Kunst- und Geschichtsdidaktik (siehe Bork 2016a). Sie adaptiert dabei die geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorien, übernimmt auf der Ebene der Pragmatik zentrale Methoden, hält aber unmissverständlich fest, „dass das übergeordnete Konzept des religiösen Lernens Vorrang vor geschichtsdidaktischen Kategorien, Konzeptionen und Ansätzen hat“ (Bork 2016b, S. 43), was „ein kirchengeschichtliches Lernen in der Schule als ‚Geschichtsunterricht innerhalb des Religionsunterrichts‘ ausschließt“ (Bork 2016b, S. 33).

<sup>1685</sup> Siehe Teil VII, Kap. 2.5.

durchaus erhalten bleiben [sollten]<sup>1686</sup>, lässt sich dennoch ein Bereich eines zweckgerichteten Zusammenwirkens ausmachen, in dem sich Synergien im Rahmen intentionaler, instruktivistischer Lernprozesse m. E. ergeben können.

Vollziehen lässt sich ein solches Zusammenwirken in einer systematischen Weise. Auf dieses machte bereits der Geschichtsdidaktiker Kuhlemann aufmerksam, wenn er dem Religionsunterricht die „systematische Aneignung von Religionsinhalten“<sup>1687</sup> überantwortet, wodurch auch dem historischen Lernen „ein solides theologisches [und auch religiöses; Anm. F. P.] Hintergrundwissen für die in historischer Perspektive zu behandelnden Fragen bereitgestellt wird.“<sup>1688</sup> In Bezug auf den Gegenstandsbereich dieser Arbeit von Interesse ist nun natürlich die Frage, wie die systematische Aneignung von Religionsinhalten das dezidiert historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum unterstützen kann. Unter der Voraussetzung, dass die weiter oben vorgestellten religionsdidaktischen Ansätze für das interreligiöse, ästhetisch orientierte bzw. kunstorientierte und kirchengeschichtliche Lernen an religiösen Dingen Einzug in den Religionsunterricht erhalten, weiter gefasst, in das Feld eines religiös motivierten pädagogischen Handelns implementiert werden, dann tragen sie vor allem auf den in dieser Arbeit konzeptuell ausgewiesenen Ebenen der Betrachtung *Verwendungszusammenhang* und *Bedeutungszusammenhang* zum Aufbau des nötigen Hintergrundwissens aus einer authentischen Perspektive bei. So ließen die Ansätze für das *interreligiöse Lernen mit religiösen Zeugnissen der Weltreligionen* die Lernenden u. a. den Symbolgehalt der religiösen Dinge, ihren rituellen Gebrauch, die Einbettung in religiöse Traditionen in komparatistischer Weise erschließen, so leiteten die Ansätze für das *ästhetisch orientierte bzw. kunstorientierte Lernen an ästhetisch geltenden Objektivationen* die Lernenden u. a. zur Entschlüsselung von religiösen und kulturellen Codes an und zu ikonographischen und körpersprachlichen Feststellungen, so betrauten die Ansätze für das *kirchengeschichtliche Lernen an Objekten der christlichen Tradition* die Lernenden u. a. mit historischen Fragestellungen hinsichtlich des damaligen religiösen Lebens, der religiösen Praxis und des Glaubens, die gegenwartsbezogen verschränkt wurden.

---

<sup>1686</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht, S. 223.

<sup>1687</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht, S. 222.

<sup>1688</sup> Kuhlemann, Frank-Michael (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht, S. 222.

## IX. Fazit

An dieser Stelle ist zu überprüfen, ob das im ersten Kapitel dieser Arbeit erklärte Ziel, das Anliegen dieser Arbeit *auch* von ihren Erträgen her zu legitimieren, erreicht wurde. Die Messkriterien leiteten sich dabei aus der Argumentation von Geschichtsdidaktikern wie Kuhleumann, Windus, Kuhn, Schönemann und anderen ab, wenn diese eine sachangemessene Berücksichtigung der *religiösen Dimension* auf der Ebene der geschichtsdidaktischen Theorie, Empirie und Pragmatik einfordern, und ihre Argumente dabei auf fundamentalkategoriale, wissenschaftspropädeutische und bildungstheoretische Erwägungen stützen. In diese ist zum besseren Verständnis erneut einzuführen. Den Geschichtsdidaktikern zufolge erweist sich erstens die *religiöse Dimension* in ihrer Ausprägung von ‚Religion‘ und ‚Religiosität‘ innerhalb der Geschichtskultur und des Geschichtsbewusstseins als „diskursive[r] Tatbestand“<sup>1689</sup>, der theoretisch verankert und empirisch erschlossen werden will. Zweitens bedingt die „Verkulturwissenschaftlichung“<sup>1690</sup> der Geschichtswissenschaft, dass die *religiöse Dimension* über die Epochen hinweg nun auch in kulturgeschichtlicher Perspektive erfasst wird, was bei einer gesetzten Wissenschaftsorientierung zu einer veränderten Aufarbeitung religionsbezogener Unterrichtsthemen führen müsste. Drittens gilt es, die „religionskulturelle[n] und religionspolitische[n] Problemlagen“<sup>1691</sup> gegenwärtiger diversifizierter ‚globaler‘ Gesellschaften auch durch Bildungsanstrengungen anzugehen, bei denen die *religiöse Dimension* den Inhalt bildet. Ableitend von diesen Erwägungen wurde festgelegt, dass die Erforschung des in Rede stehenden Gegenstandsbereichs dann ihre Legitimation erhält, wenn ihre Eignung darin besteht, bestehenden Forschungslücken innerhalb der geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorien abhelfen zu können, „das unzertrennbare Eingebundensein“<sup>1692</sup> der Geschichtsdidaktik in eine sich verändernde Geschichtswissenschaft auf der Ebene der Lerninhalte einzudenken, und einen Beitrag zur Bewältigung der bildungstheoretisch begründeten Problemlagen zu leisten. Ob dieses Ziel

---

<sup>1689</sup> Matthes, Joachim (1992): Auf der Suche nach dem „Religiösen“, S. 129.

<sup>1690</sup> Vowinkel, Annette (2007): Zeitgeschichte und Kulturwissenschaft, S. 393.

<sup>1691</sup> Kuhleumann, Frank-Michael (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht, S. 218.

<sup>1692</sup> Hasberg, Wolfgang (2014): *Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, S. 48.



erreicht wurde, ist nun zu prüfen, indem auf die als Fragen formulierten Messkriterien gesondert zu antworten ist.

*Hat die Arbeit bestehenden Forschungslücken innerhalb der geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorien abhelfen können?*

Dieses Kriterium wurde erfüllt, insofern diese Arbeit im Bereich der Geschichtskultur der religiösen Dimension musealer Geschichtskultur(en) erstmalig Kontur verlieh.

*Fand „das unzertrennbare Eingebundensein“<sup>1693</sup> der Geschichtsdidaktik in eine sich verändernde Geschichtswissenschaft auf der Ebene der Lerninhalte praktisch Umsetzung?*

Dieses Kriterium wurde erfüllt, insofern das entwickelte Konzept ein historisches Lernen in kulturgeschichtlicher Perspektive ermöglicht. Die dem Konzept enthaltenen Zugriffe auf die Zeugnisse der materiellen Religion im Museum (Teil VII, Kap. 2.3.2) waren dementsprechend justiert. Die die Zugriffe illustrierenden Beispiele sind dabei als Veranschaulichung dessen zu verstehen, was ein kulturgeschichtlich perspektiviertes historisches Lernen an, vor und mit dem Lernmedium *materielle Religion* freizulegen in der Lage ist. Die Beispiele deckten, freilich in sich unterscheidender Art und Weise, das gesamte Spektrum kulturgeschichtlicher Themenfelder ab. So eröffneten sie alltags-, gesellschafts-, Brauchtums-, Mentalitäts-, Frömmigkeits-, Sensibilitäts-, Institutionen-, Sammlungs-, Ideen-, Verflechtungs- und transfergeschichtliche Zugänge und ermöglichten damit nicht zuletzt auch ein Lernen über die Geschichtskultur gegenwärtiger und vergangener Gesellschaften.

*Leistet diese Arbeit einen Beitrag zur Bewältigung der „religionskulturelle[n] und religionspolitische[n] Problemlagen“<sup>1694</sup> gegenwärtiger diversifizierter ‚glokaler‘ Gesellschaften?*

Dieses Kriterium wurde erfüllt, insofern das Konzept für das historische Lernen an Zeugnissen der materiellen Religion im Museum die Erträge der EU-Projekte IERS und SORAPS bei der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse integrierte. Diese sind dezidiert mit dem Ziel geschaffen, gesellschaftlichen Konflikten entgegenzuwirken, indem sie

---

<sup>1693</sup> Hasberg, Wolfgang (2014): *Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, S. 48.

<sup>1694</sup> Kuhleemann, Frank-Michael (2018): *Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht*, S. 218.

Lernende beim Aufbau eines religionswissenschaftlich fundierten Wissens über *Religion(en)* und Abbau der prototypischen und stereotypen Erfassung von *Religion(en)* unterstützen. Ein Beitrag wird dann geleistet, wenn Lehrende im Rahmen der musealen Erfahrung (also des Museumsbesuches einschließlich seiner Vor- und Nachbereitung) die Erträge der Projekte bei der Gestaltung ihrer Lehr- und Lernprozesse ihren Bedürfnissen gemäß einarbeiten.

## X. Ausblick

An dieser Stelle soll es darum gehen, auf Bereiche aufmerksam zu machen, die diese Arbeit unterbelichtet ließ und gegebenenfalls weitergehend erforscht werden können. Zum Gegenstand empirischer Forschung könnte der Wahrnehmungsvollzug der Lernenden von Zeugnissen der materiellen Religion im Museum erwachsen. Der Grad ihrer religiösen Sozialisation und ihrer traditionellen Verhaftung sowie die Art der expositiven Inszenierung wurden dabei als bedeutsame Einflussfaktoren ausgewiesen.<sup>1695</sup> Einer empirischen Erforschung, die an geschichtsdidaktischen Erkenntnisinteressen ausgerichtet ist, könnte es dann darum gehen, wie diese thesenhaft ausgewiesenen Faktoren Einfluss auf den Rezeptions- und Lernprozess der Lernenden nehmen. Ferner trat in Teil VI dieser Arbeit zutage, dass sich innerhalb der Museumslandschaft dieser Welt durchaus vom *Museum westlicher Prägung* sprechen lässt, das durch seine kunstreligiöse Traditionslinie besticht. Nicht nur in den Museumskonzeptionen, der Museographie oder im westlichen Kunstverständnis wirkt diese fort, sondern auch im Habitus des westlichen Museumsbesuchers.

Dass sich exponatbezogen der Umgang mit Vergangenheit/Geschichte der westlichen Gesellschaft(en) im Möglichkeitsraum geschichtskultureller Praxis, dem Museum, davon beeinflusst zeigt, ist anzunehmen. Eine geschichtskulturelle Analyse, die diese kulturspezifische Prägung als Einflussgröße etwa bei den Erwartungs- und Wahrnehmungshaltungen der westlichen Museumsbesucher gegenüber dem musealen Objekt herausarbeitet, wäre ein denkbares Forschungsvorhaben. Einen noch größeren Beitrag zur Forschung wird diese Analyse leisten können, wenn sie dabei komparativ vorgeht, im Sinne eines (Geschichts-)Kulturvergleichs, der die Erwartungs- und Wahrnehmungshaltungen nichteuropäischer Museumsbesucher, etwa afrikanischer oder asiatischer, kontrastiv dabei herausarbeitet.<sup>1696</sup>

---

<sup>1695</sup> Siehe Teil VII, Kap. 2.4.

<sup>1696</sup> Auf dieses mögliche Forschungsvorhaben, wenngleich dort nicht an geschichtsdidaktischen Erkenntnisinteressen ausgerichtet, machte bereits der Religionswissenschaftler Peter J. Bräunlein (2004a) aufmerksam, wenn er schreibt: „Eine Arbeit, die in diesem Sinne kulturvergleichend, beispielsweise zwischen europäischen, afrikanischen und asiatischen Museumsbesuchern, Erwartungs- und Wahrnehmungshaltungen gegenüber dem musealen Objekt herausarbeiten würde, fehlt meines Wissens“ (S. 22 (Fußnote 13)).

Auf der Ebene der Pragmatik stellt die vorliegende Arbeit ein Konzept für das historische Lernen an materieller Religion im Museum zur Verfügung. Dieser Entwurf lässt sich weiter ausarbeiten; nicht im Bereich der vorgestellten Zugriffe, wohl aber in Bezug auf die Beispiele, die als deren Exemplifikationen dienen. Diese lassen sich gewiss noch praxisnaher gestalten, im engeren Sinne in Form von ausformulierten Unterrichtsbeispielen für die Lehrkräfte, im weiteren Sinne in Form von ausformulierten Vermittlungsarrangements für die praktisch tätigen musealen Professionen. Die systematische Verzahnung mit den Erträgen aus dem IERS- und SORAPS-Projekt wäre dann ein Bestandteil der Ausgestaltung. In hervorragender Weise ließe sich diese Gesamtaufgabe auch den Experten aus der Praxis überantworten. Das SORAPS-Projekt stellt hierfür selbst den passenden Rahmen bereit, indem es Lehrenden einen Online-Fortbildungskurs zur Verfügung stellt, der, sofern er absolviert wird, zum Entwurf von konkreten Unterrichtssequenzen anhält.<sup>1697</sup> Ihren Ausgangspunkt könnten diese in den in dieser Arbeit vorgestellten Beispielen finden. Auf der Grundlage der konzeptuellen Ausführungen dieser Arbeit ließen sich dabei aber auch weitere Beispiele kreieren.<sup>1698</sup> Die vorliegende Arbeit trat zudem in den Dialog mit der Religionspädagogik, um abzuklären, ob sich im disziplinären Austausch Synergien in Bezug auf die geteilten Lernmedien, die (musealisierten) Zeugnisse der materiellen Religion, einstellen. Ein solches Vorgehen, mit eventuell größerem Erfolg, böte sich natürlich auch in Bezug auf andere Fachdidaktiken an, denen der Gegenstandsbereich dieser Arbeit gleichsam Lernmedium ist. Vor allem im Bereich der Methoden, den diese Arbeit knapp behandelte, wäre hierbei an die Kunstdidaktik und die Museumspädagogik als Inspirationsquellen zu denken.

---

<sup>1697</sup> In die EU-Bildungsprojekte IERS und SORAPS, in denen der Augsburger Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte mitwirkte, führte diese Arbeit bereits in Teil VII, Kap. 1 und 2.1.2 ein.

<sup>1698</sup> Da sich die Beispiele I – VI ‚nur‘ auf musealisierte religiöse Dinge ‚des‘ Christentums, ‚des‘ Judentums und der ethnischen Religionen bezogen, könnten diese auch religiöse Dinge, die anderen Religionen entstamm(t)en, zu Lernmedien erheben. Insbesondere an religiöse Dingen aus islamischen und fernöstlichen Kulturkreisen wäre dabei zu denken. Auch, gleichwohl sie nicht Gegenstand der Museumsuntersuchung in Teil VI dieser Arbeit waren, kämen religiöse Dinge der sogenannten historischen Religionen in Betracht.

## Literaturverzeichnis

Aden, Maike; Gärtner, Claudia (Hg.) (2015): Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Alavi, Bettina (1998): Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt am Main: IKO, Verlag für Interkulturelle Kommunikation (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Bd. 9).

Dies. (2004): Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 16).

Dies. (2016): Pädagogik als Bezugsdisziplin der Geschichtsdidaktik. In: Michael Sauer (u. a.) (Hg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Unter Mitarbeit von Thomas Sandkühler und Holger Thünemann. Göttingen, Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 363–380.

Alsop, Joseph (1982): The rare art traditions. The history of art collecting and its linked phenomena wherever these have appeared. London: Thames and Hudson.

Amirov, Franziska (2018): Jüdisch-christliche Buchmalerei im Spätmittelalter. Aschkenasische Haggadah-Handschriften aus Süddeutschland und Norditalien. 1. Aufl. Berlin: Deutscher Verlag für Kunstwissenschaft.

Anders, Günther (1987): Die Antiquiertheit des Menschen. 2 Bände. Nachdr. der 4., unveränd. Aufl. der Orig.-Ausg. München: Beck (Bd. 1).

Anger, Tanja (2006): Untersuchungen zur Geschichte des historischen Museums in der SBZ/DDR. In: Bernd Schönemann, Waltraud Schreiber und Hartmut Voit (Hg.): Museum und historisches Lernen, Jahresband 2006. 1. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5), S. 7–32.

Antenhofer, Christina (2014): Fetisch als heuristische Kategorie. In: Dies. (Hg.): Fetisch als heuristische Kategorie: Geschichte – Rezeption – Interpretation. Bielefeld: transcript, S. 9–40.

Antonietti, Thomas (2002): Vom Umgang mit dem Museumsobjekt. Grundsätzliches zur volkscundlichen Sachkulturforchung. In: Ders. und Werner Bellwald (Hg.): Vom Ding zum Mensch. Theorie und Praxis volkscundlicher Museumsarbeit: das Beispiel Wallis. Baden: Hier + Jetzt, Verlag für Kultur und Geschichte, S. 21–47.

Appiah, Kwame Anthony (2004): Warum Afrika? Warum Kunst? In: Tom Phillips (Hg.): Afrika. Die Kunst eines Kontinents: anlässlich der Ausstellung „Afrika – die Kunst eines

Kontinents“ im Martin-Gropius-Bau, Berlin (1. März – 1. Mai 1996). Sonderausg. München (u. a.): Prestel, S. 21–27.

Arbeitskreis für Inventarisierung und Pflege des kirchlichen Kunstgutes (Hg.) (2010): Lexikon für kirchliches Kunstgut. Unter Mitarbeit von Xaver Luderböck. 1. Aufl. Regensburg: Schnell & Steiner.

Arndt, Andreas (2004): Unmittelbarkeit. Bielefeld: transcript (Edition *panta rei*, Bd. 14).

Arnold, Klaus (1992): Der Wandel der Mutter-Kind-Darstellung am Beispiel der Kölner bildenden Kunst des späten Mittelalters. In: Klaus Schreiner und Norbert Schnitzler (Hg.): Gepeinigt, begehrt, vergessen. Symbolik und Sozialbezug des Körpers im späten Mittelalter und in der frühen Neuzeit. München: Fink, S. 243–261.

Arntz, Reiner (2009): Einführung in die Terminologearbeit. Hrsg. von Felix Mayer und Heribert Picht. 6., verb. Aufl. Hildesheim, Zürich, New York: Olms (Studien zu Sprache und Technik, Bd. 2).

Aronica, Markus (2014): Kirchenbegehungen im Freiburger Münster. Überlegungen aus religionsdidaktischer Sicht. Berlin: LIT (Ästhetik – Theologie – Liturgik, Bd. 58).

Assmann, Jan (2007): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 6. Aufl. München: C. H. Beck (Beck'sche Reihe, Bd. 1307).

Ders. (2008): Die mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus. Nachdr. München: Hanser (Edition Akzente).

Auerochs, Bernd (2009): Die Entstehung der Kunstreligion. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Palaestra, Bd. 323).

Auffarth, Christoph (2005): Religiosität/Glaube. In: Ders. (u. a.) (Hg.): Metzler Lexikon Religion. 4 Bände. Sonderausg. Stuttgart (u. a.): J. B. Metzler (Bd. 3), S. 188–196.

Bachmann-Medick, Doris (2010): Cultural Turns, Version: 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Online verfügbar unter DOI: <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.324.v1>, zuletzt geprüft am 22.02.2018, o. S.

Bass, Samantha (2012): Exhibiting the Sacred. Online verfügbar unter <https://museumstudies.columbian.gwu.edu/sites/museumstudies.columbian.gwu.edu/files/downloads/Samantha%20Bass.pdf>, zuletzt geprüft am 05.02.2016.

Baudy, Gerhard (1998): Kultobjekt. In: Hubert Cancik, Burkhard Gladigow und Karl-Heinz Kohl (Hg.): Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe. 5 Bände. Stuttgart (u. a.): Kohlhammer (Bd. 4), S. 17–32.

Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Killius (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, Bd. 2289), S. 100–150.

Baumgarten, Alexander Gottlieb (2007): Ästhetik. Lateinisch – deutsch. Hrsg. von Dagmar Mirbach. 2 Bände. Hamburg: Meiner (Philosophische Bibliothek, Bd. 572) (Bd. 1).

- Baumgärtner, Ulrich (2000): „Ich mache doch keinen Religionsunterricht!“. Reflexionen aus der Schulpraxis über die religiöse Dimension historischen Lernens. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 433–444.
- Baur, Joachim (2010): Zur Einführung. In: Ders. (Hg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Bielefeld: transcript, S. 7–14.
- Bausinger, Hermann (2004): Ding und Bedeutung. In: *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde* (H. 107), S. 193–210.
- Bayerische Staatskanzlei (Hg.) (1998): Art. 131. In: Internetseite der Bayerischen Staatskanzlei. Online abrufbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf-131>, zuletzt geprüft am 15.01.2019.
- Dies. (Hg.) (1998): Art. 136. In: Internetseite der Bayerischen Staatskanzlei. Online abrufbar unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf-136>, zuletzt geprüft am 15.01.2019.
- Beck, Stefan (1997): Die Bedeutung der Materialität der Alltagsdinge. Anmerkungen zu den Chancen einer wissenschaftstheoretisch informierten Integration von Symbol- und Sachforschung. In: Rolf Wilhelm Brednich (Hg.): Symbole. Zur Bedeutung der Zeichen in der Kultur: 30. Deutscher Volkskundekongress in Karlsruhe vom 25. bis 29. September 1995. Münster (u. a.): Waxmann, S. 175–185.
- Belting, Hans (1987): Vom Altarbild zum autonomen Tafelbild. In: Werner Busch (Hg.): Funkkolleg Kunst. Eine Geschichte der Kunst im Wandel ihrer Funktionen. 2 Bände. München, Zürich: Piper (Serie Piper, Bd. 735) (Bd. 1), S. 155–182.
- Ders. (2000): Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst. 5. Aufl. München: C. H. Beck.
- Ders. (2008): Das Werk im Kontext. In: Ders. (Hg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. 7., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Reimer, S. 229–246.
- Benjamin, Walter (2013): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Hrsg. von Burkhardt Lindner. Berlin: Suhrkamp (Werke und Nachlass/Walter Benjamin, Bd. 16).
- Bensch, Georg (1994): Vom Kunstwerk zum ästhetischen Objekt. Zur Geschichte der phänomenologischen Ästhetik. München: W. Fink (Phänomenologische Untersuchungen, Bd. 3).
- Bergmann, Klaus (2002): „... so ist das Bild immer notwendig ein beschränktes“. Historisches Denken durch Bilder. In: Gerhard Schneider und Hans-Jürgen Pandel (Hg.): Die visuelle Dimension des Historischen. Hans-Jürgen Pandel zum 60. Geburtstag. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Forum Historisches Lernen), S. 9–20.

Bernhardt, Markus (2006): *Verführung durch Anschaulichkeit*. Chancen und Risiken bei der Arbeit mit Bildern zur mittelalterlichen Geschichte. In: Ders. (Hg.): *Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen*; Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Ulrich Mayer. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte), S. 47–61.

Ders. (2007): Vom ersten auf den zweiten Blick. Eine empirische Untersuchung zur Bildwahrnehmung von Lernenden. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 58 (H. 7/8), S. 417–432.

Ders. (2009): Bildwahrnehmung und Bildungsstandards. Ein qualitatives empirisches Forschungsprojekt an der Universität Kassel zur Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen. In: Jan Hodel und Béatrice Ziegler (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07*. Beiträge zur Tagung „Geschichtsdidaktik Empirisch 07“ [vom 23. bis 25. August 2007 in Basel]. 1. Aufl. Bern: hep der Bildungsverlag (Reihe Geschichtsdidaktik heute, Bd. 2), S. 208–220.

Ders. (2011a): „Ich sehe was, was Du nicht siehst!“. Überlegungen zur Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht am Beispiel der Bildwahrnehmung. In: Saskia Handro (Hg.): *Visualität und Geschichte*. Berlin (u. a.): Lit-Verl. (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 1), S. 37–53.

Ders. (2011b): Die visuelle Wahrnehmung des Historischen. Zur theoretischen und empirischen Begründung einer Wahrnehmungskompetenz. In: Barricelli, Michele (u. a.): *Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert*; Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Forum Historisches Lernen), S. 153–163.

Ders. (2013a): Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Ders. (Hg.): *Visual History*, Jahresband 2013. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 5–8.

Ders. (2013b): Bild und Sprache. Zum Verhältnis von Anschauung und Denken in der geschichtsdidaktischen Bildinterpretation. Zugleich eine Antwort auf Hans-Jürgen Pandel. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 64 (H. 11/12), S. 732–746.

Ders. (2015): Wahrnehmungskompetenz im außerschulischen Umgang mit Geschichte. In: Dietrich Karpa, Bernd Overwien und Oliver Plessow (Hg.): *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag (Erfahrungsorientierter Politikunterricht, Bd. 8), S. 33–44.

Beutel, Albrecht (1997): Vom Nutzen und Nachteil der Kirchengeschichte. Begriff und Funktion einer theologischen Kerndisziplin. In: *Zeitschrift für Theologie und Kirche*, Jg. 94 (H. 1), S. 84–110.

Böhme, Hartmut (2006): *Fetischismus und Kultur. Eine andere Theorie der Moderne*. Originalausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55677).



Bolscho, Dietmar (2008): Transdisziplinarität als disziplinäre Grenzüberschreitung. In: Ulrich Becker (Hg.): Religion und Bildung im kulturellen Kontext. Analysen und Perspektiven für transdisziplinäres Begegnungslernen; Harry Noormann zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Harry Noormann. Stuttgart: Kohlhammer, S. 71–82.

Bork, Stefan (u. a.) (Hg.) (2016a): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd. 12).

Ders. (2016b): Geschichtsdidaktische Impulse für kirchengeschichtliche Lehr-/Lernprozesse. In: Ders. (u. a.) (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd. 12), S. 32–48.

Ders.; Gärtner, Claudia (2016c): Wo(zu) Kirchengeschichtsdidaktik? Versuch einer Standortbestimmung mit Ausblick. In: Ders. (u. a.) (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd. 12), S. 256–267.

Borries, Bodo von; Weidemann, Sigrid (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim: Juventa (Jugendforschung).

Ders. (1999): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Opladen: Leske und Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 21).

Ders. (2000): Zwischen Bestätigung, Wiederlegung und Irritationen von Vorannahmen. Einblicke und Fallstricke repräsentativer Befragungen zum historisch-politischen Lernen. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 349–376.

Ders. (2003): Historisches Lernen im Kunstmuseum? Das Beispiel der Hamburger Kunsthalle. In: Wolfgang Hasberg (Hg.): Erinnern – Gedenken – Historisches Lernen. Symposium zum 65. Geburtstag von Karl Filser. München: Vögel (Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg, Bd. 69), S. 107–144.

Ders. (2005a): Bilder im Geschichtsunterricht – und Geschichtslernen im Kunstmuseum. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 56 (H. 7/8), 364–386.

Ders. (2005b): Quantitative Schülerbefragung und Lehrerbegleitbefragung. In: Ders. (Hg.): Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung in deutschsprachigen Bildungswesen 2002. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 9), S. 37–60.

Ders. (2006): Geschichtslernen an Kunstwerken? Zur geschichtsdidaktischen Erschließung von Kunstmuseen. In: Olaf Hartung (Hg.): Museum und Geschichtskultur. Ästhetik, Politik, Wissenschaft. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte (Sonderveröffentlichungen der Gesellschaft für Kieler Stadtgeschichte, Bd. 52), S. 72–101.

Ders. (2009): Lernende in Historischen Museen und Ausstellungen. Erhoffter Kompetenzerwerb und kritische Rückfragen. In: Susanne Popp (Hg.): Historische Kompetenzen und Museen. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25), S. 100–120.

Ders. (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“. Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Elemente historischen Lernens. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 3).

Ders. (2016): „Empirische Bildungsforschung“ – die hauptsächliche (?) Bezugsdisziplin (?) der Geschichtsdidaktik? In: Michael Sauer (u. a.) (Hg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Unter Mitarbeit von Thomas Sandkühler und Holger Thünemann. Göttingen, Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 381–398.

Bosch, Aida (2014): Identität und Dinge. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 70–77.

Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik. In: Matthias Gronover und Ders. (Hg.): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Berlin: LIT (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, Bd. 31), S. 25–47.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt (Fondements d'une théorie de la violence symbolique, dt.) – Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion (Reproduction culturelle et reproduction sociale, dt.) (Theorie). Übers. von Eva Moldenhauer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ders. (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 107).

Ders. (1997): Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung. In: Jürgen Gerhards (Hg.): Soziologie der Kunst. Produzenten, Vermittler und Rezipienten. Opladen: Westdt. Verl., S. 307–336.

Brandstetter, Anna-Maria; Hierholzer, Vera (2018): Sensible Dinge. Eine Einführung in Debatten und Herausforderungen. In: Dies. (Hg.): Nicht nur Raubkunst! Sensible Dinge in Museen und universitären Sammlungen. Göttingen: V&R unipress Mainz University Press, S. 11–28.

Braun, Peter; Klinger, Kerrin; Wietschel, Hannes (2015): Objektbiographie. Ein Arbeitsbuch. Weimar: VDG Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften (Laborberichte, Bd. 1).

Braungart, Wolfgang (1996): Ritual und Literatur. Tübingen: M. Niemeyer (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, Bd. 53).

Bräunlein, Peter J. (2004a): „Zurück zu den Sachen!“ – Religionswissenschaft vor dem Objekt. Zur Einleitung. In: Ders. (Hg.): Religion und Museum. Zur visuellen Repräsentation von Religion/en im öffentlichen Raum. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 7–54.

Ders. (2004b): Shiva und Teufel: Museale Vermittlung von Religion als religionswissenschaftliche Herausforderung. In: Ders. (Hg.): Religion und Museum. Zur visuellen Repräsentation von Religion/en im öffentlichen Raum. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 55–77.

Ders. (2004c): Bildakte. Religionswissenschaft im Dialog mit einer neuen Bildwissenschaft. In: Brigitte Luchesi (Hg.): Religion im kulturellen Diskurs. Religion in cultural discourse: Festschrift für Hans G. Kippenberg zu seinem 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Hans G. Kippenberg. Berlin (u. a.): De Gruyter (Religionsgeschichtliche Versuche und Vorarbeiten, Bd. 52), S. 195–234.

Ders. (Hg.) (2004d): Religion und Museum. Zur visuellen Repräsentation von Religion/en im öffentlichen Raum. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement).

Ders. (2008): Ausstellungen und Museen. In: Michael Klöcker und Udo Tworuschka (Hg.): Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf. Stuttgart: Böhlau (UTB M (Medium-Format), Bd. 3165), S. 162–176.

Ders. (2011): Interpretation von Zeugnissen materialer Kultur. Ku, ein hawaiianischer Gott in Göttingen. In: Stefan Kurth (Hg.): Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch), S. 43–70.

Ders. (2012): Material Turn. In: Karin Gille-Linne und Susanne Ude-Koeller (Hg.): Dinge des Wissens. Die Sammlungen, Museen und Gärten der Universität Göttingen. Göttingen: Wallstein Verl., S. 30–45.

Ders. (2014): Ritualdinge. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 245–248.

Ders. (2016): Religionswissenschaft im Museum. Anmerkungen zur Erschließung eines neuen Forschungsfeldes. In: Carina Branković, Simone Heidbrink und Charlotte Lagemann (Hg.): Religion in Ex-Position. Eine religionswissenschaftliche Ausstellung. 2., geringfügig erg. Aufl. Heidelberg: heiBOOKS (Universitätsmuseum Heidelberg, Kataloge), S. 34–37.

Ders. (2017a): Die materielle Seite des Religiösen. Perspektiven der Religionswissenschaft und Ethnologie. In: Uta Karstein und Thomas Schmidt-Lux (Hg.): Architekturen und Artefakte. Zur Materialität des Religiösen. Wiesbaden: Springer VS (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie), S. 25–48.

Ders. (2017b): Was ist uns heilig? Kulturwissenschaftliche Anmerkungen zu „sakralen“ Dingen. In: Andrea Beck, Klaus Herbers und Andreas Nehring (Hg.): Heilige und geheiligte Dinge. Formen und Funktionen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Beiträge zur Hagiographie, Bd. 20), S. 9–28.

Bray, Tamara L.; Killion, Thomas W. (1994): Reckoning with the dead. The Larsen Bay repatriation and the Smithsonian Institution. Washington: Smithsonian Institution Press.

Bremm, Andreas; Jathe, Birgit; Wohlt, Klaus (2006): Christentum und Islam. Begegnung der Kulturen. Aachen: Bergmoser + Höller (Geschichte betrifft uns, Bd. 3).

Bringéus, Nils-Arvid (1983): Bedürfniswandel und Sachkultur. In: Hermann Bausinger und Konrad Köstlin (Hg.): Umgang mit Sachen. Zur Kulturgeschichte des Dinggebrauchs; 23. Deutscher Volkskunde-Kongress in Regensburg vom 6. – 11. Oktober 1981. Regensburg: Univ., Lehrstuhl für Volkskunde (Regensburger Schriften zur Volkskunde, Bd. 1), S. 135–147.

Brock, Bazon (1977): Ästhetik als Vermittlung; Arbeitsbiographie eines Generalisten. Hrsg. von Karla Fohrbeck. 1. Aufl. Köln: DuMont.

Ders. (1986): Wie entsteht Bedeutung? Bedeutung steckt nicht in den Dingen wie der Keks in einer Schachtel – Besucherschule zur d6. In: Ders. und Nicola von Velsen (Hg.): Ästhetik gegen erzwungene Unmittelbarkeit. Die Gottsucherbande: Schriften 1978 – 1986. Köln: DuMont, S. 147–166.

Ders. (1990): Musealisierung – eine Form der experimentellen Geschichtsschreibung. In: Wolfgang Zacharias (Hg.): Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. 1. Aufl. Essen: Klartext (Edition Hermes, Bd. 1), S. 51–56.

Brückner, Wolfgang (2009): Erforschung und Ausstellung von Religion als gegenwärtiges Problem historischer Kulturwissenschaften. In: Anja Schöne (Hg.): Dinge – Räume – Zeiten. Religion und Frömmigkeit als Ausstellungsthema. Münster (u. a.): Waxmann, S. 25–40.

Brüll, Christian; Keller, Kerstin; Nonn, Nikolaus (2005): Synagoge, Kirche, Moschee. Kulträume erfahren und Religionen entdecken. München: Kösel.

Buggeln, Gretchen Townsend (2012): Museum space and the experience of the sacred. In: *Material Religion. The Journal of Objects, Arts and Belief*, Jg. 8 (H. 1), S. 30–51.

Dies.; Paine, Crispin; Plate, S. Brent (Hg.) (2017): Religion in museums. Global and multidisciplinary perspectives. London, New York: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc.

Bühl-Gramer, Charlotte (2016): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Einführung in das Tagungsthema. In: Michael Sauer (u. a.) (Hg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Unter Mitarbeit von

Thomas Sandkühler und Holger Thünemann. Göttingen, Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 27–41.

Bundesverband Museumspädagogik e. V. (2004): Zum Bildungsauftrag der Museen. Stellungnahme des Bundesverbandes Museumspädagogik e. V. München, 24.04.2004. Online verfügbar unter [http://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user\\_upload/bund/PDF/2\\_9\\_4\\_KMK2004.PDF](http://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user_upload/bund/PDF/2_9_4_KMK2004.PDF), zuletzt geprüft am 31.08.2017.

Burke, Peter (2010): Augenzeugenschaft. Bilder als historische Quellen. Berlin: Wagenbach (Wagenbachs Taschenbuch, Bd. 631).

Busch, Werner (Hg.) (1987a): Funkkolleg Kunst. Eine Geschichte der Kunst im Wandel ihrer Funktionen. 2 Bände. München, Zürich: Piper (Serie Piper, Bd. 735 und 736).

Ders. (1987b): Kunst und Funktion – Zur Einführung in die Fragestellung. In: Ders. (Hg.): Funkkolleg Kunst. Eine Geschichte der Kunst im Wandel ihrer Funktionen. 2 Bände. München, Zürich: Piper (Serie Piper, Bd. 735) (Bd. 1), S. 5–26.

Ders. (1987c): Die Autonomie der Kunst. In: Ders. (Hg.): Funkkolleg Kunst. Eine Geschichte der Kunst im Wandel ihrer Funktionen. 2 Bände. München, Zürich: Piper (Serie Piper, Bd. 735) (Bd. 1), S. 230–256.

Ders. (2004): Caspar David Friedrich und Friedrich Schlegel. In: Gert Mattenklott (Hg.): Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich. Hamburg: Meiner (Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft, Sonderheft), S. 255–268.

Busse, Klaus-Peter (2007): Museumspädagogik an der Schnittfläche von Museum und Schule. Aktuelle Paradigmen in der Museumspädagogik. In: Ernst Wagner (Hg.): Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse, innovative Modelle, erprobte Methoden. München: kopaed, S. 25–30.

Butzkamm, Aloys (2001): Christliche Ikonographie. Zum Verstehen mittelalterlicher Kunst. 2., überarb. Aufl. Paderborn: Bonifatius.

Cancik, Hubert; Mohr, Hubert (1988): Religionsästhetik. In: Ders., Burkhard Gladigow und Matthias Samuel Laubscher (Hg.): Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe. 5 Bände. Stuttgart: W. Kohlhammer (Bd. 1), S. 121–156.

Claußen, Susanne (2009a): Anschauungssache Religion. Zur musealen Repräsentation religiöser Artefakte. Bielefeld: transcript (Kultur- und Medientheorie).

Dies. (2009b): Religiöse Vorstellungen, ethische Verpflichtungen und wissenschaftlicher Anspruch: Das St Mungo Museum of Religious Art and Life in Glasgow. In: Anja Schöne (Hg.): Dinge – Räume – Zeiten. Religion und Frömmigkeit als Ausstellungsthema. Münster (u. a.): Waxmann, S. 67–80.

Clemens, Hans-H.; Wolters, Christof (1996): Sammeln, Erforschen, Vermitteln und Bewahren. Das Sammlungsmanagement auf dem Weg vom Papier zum Computer. Berlin: Institut für Museumskunde (Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museums-

kunde, Bd. 6). Online verfügbar unter [http://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut\\_fuer\\_Museumsforschung/Mitteilungen/MIT006.pdf](http://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut_fuer_Museumsforschung/Mitteilungen/MIT006.pdf), zuletzt geprüft am 09.10.2015.

Collenberg-Plotnikov, Bernadette (2018): Für eine Philosophie des Museums. In: Dies. (Hg.): Das Museum als Provokation der Philosophie. Beiträge zu einer aktuellen Debatte. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Edition Museum, Bd. 27), S. 63–85.

Colli, Christian (2004): Mit der Kultur gegen die Kultur. Chancen und Grenzen des Kulturbegriffs bei Niklas Luhmann. Hrsg. von Institut für Soziologie der Universität Duisburg-Essen (Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung, Bd. 6). Online verfügbar unter [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/soziologie/dubei\\_0604.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/soziologie/dubei_0604.pdf), zuletzt geprüft am 19.03.2015.

Cotter, Christopher (2012): Material Religion. In: Internetseite von The Religious Studies Project. Online verfügbar unter <https://www.religiousstudiesproject.com/podcast/podcast-david-morgan-on-material-religion/>, zuletzt geprüft am 21.02.2019, o. S.

Crasemann, Leena; Geimer, Peter; Remesat, Maria (o. D.): Teilprojekt A12. Entgrenzungen von Kunst/Werk und Ding. In: Internetseite des Fachbereichs Geschichts- und Kulturwissenschaften der Freien Universität Berlin. Online verfügbar unter <https://www.geschkult.fu-berlin.de/e/sfb626/teilprojekte/a12/index.html>, zuletzt geprüft am 02.08.2019, o. S.

Cress, Thorsten (2014): Religiöse Dinge. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 241–244.

Czech, Alfred (2012): Kunstspiele. Spielend Kunst verstehen lernen; für Kinder und Erwachsene. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl.

Ders. (2014): Spielerische Vermittlungsmethoden als Impulse für das historische Lernen im Museum. In: Bärbel Kuhn (u. a.) (Hg.): Geschichte erfahren im Museum. St. Ingbert: Röhrig Univ.-Verl. (Historica et Didactica: Fortbildung Geschichte, Bd. 6), S. 23–36.

Ders. (2017): Geschichte in Kunst dechiffrieren. Bilder der Wirklichkeit – Wirklichkeit der Bilder. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 68 (H. 1/2), S. 75–86.

Dannecker, Karin (2014): Taktlose Kunst. In: Günter Götde und Jörg Zirfas (Hg.): Takt und Taktlosigkeit. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Pädagogik), S. 95–128.

Danto, Arthur Coleman (1974): Analytische Philosophie der Geschichte. Übers. von Jürgen Behrens. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Theorie).

Dean, Isabel (2010): Die Musealisierung des Anderen. Stereotype in der Ausstellung „Kunst aus Afrika“. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde (Studien & Materialien des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Bd. 39).

Degen, Roland (2008): Religiöse Aspekte in der Museumspädagogik. In: Arnold Vogt (Hg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen

Schul- und Museumspädagogik. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung, Bd. 7), S. 223–236.

Deile, Lars (2014): Didaktik der Geschichte, Version: 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Online verfügbar unter [http://docupedia.de/zg/deile\\_didaktik\\_v1\\_de\\_2014](http://docupedia.de/zg/deile_didaktik_v1_de_2014), zuletzt geprüft am 24.01.2017, o. S.

Demantowsky, Marko (2011): Die Didaktik der Geschichte als „Fachdidaktik“ – Abgrenzungen, Vereinnahmungen, Selbstverständnis. In: Ders. und Volker Steenblock (Hg.): Selbstdeutung und Fremdkonzept. Die Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer im Gespräch. Bochum (u. a.): Projekt-Verl. (Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung, Bd. 1), S. 39–52.

Derlon, Brigitte; Mauzé, Marie: „Sacred“ or „sensitive“ objects. In: Internetseite von European Cultural Heritage Online. Online verfügbar unter [http://www.necep.net/papers/OS\\_Derlon-Mauze.pdf](http://www.necep.net/papers/OS_Derlon-Mauze.pdf), zuletzt geprüft am 28.01.2016.

Deutscher Museumsbund (2018): Leitfaden zum Umgang mit Sammlungsgut aus kolonialen Kontexten. Berlin: Deutscher Museumsbund e. V. Online verfügbar unter <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2018/05/dmb-leitfaden-kolonialismus.pdf>.

Ders. gemeinsam mit ICOM-Deutschland (2006): Standards für Museen. 2., korr. Aufl. Kassel (u. a.): Deutscher Museumsbund e. V.

Dewey, John (1988): Kunst als Erfahrung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 703).

Ders. (2001): Die Suche nach Gewissheit. Eine Untersuchung des Verhältnisses von Erkenntnis und Handeln. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1527).

Die deutschen Bischöfe (2004): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5 – 10/die Sekundarstufe I. Bonn.

Dies. (2006): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe. Bonn.

Dinter, Astrid; Heimbrock, Hans-Günter; Söderblom, Kerstin (Hg.) (2007): Einführung in die empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB Praktische Theologie, Empirie, Bd. 2888).

Dinzelbacher, Peter (2000): Handbuch der Religionsgeschichte im deutschsprachigen Raum. Hoch- und Spätmittelalter. Hrsg. und verf. von Peter Dinzelbacher. Mit einem Beitrag von Daniel Krochmalnik. 6 Bände. Paderborn: Schöningh (Bd. 2).

Ders. (2002): Religiöses Erleben von bildender Kunst in autobiographischen und biographischen Zeugnissen des Hoch- und Spätmittelalters. In: Klaus Schreiner und Marc Müntz (Hg.): Frömmigkeit im Mittelalter. Politisch-soziale Kontexte, visuelle Praxis, körperliche Ausdrucksformen. München: Fink, S. 299–330.

Ders. (2008a): Zu Theorie und Praxis der Mentalitätsgeschichte. In: Ders. (Hg.): Europäische Mentalitätsgeschichte. Hauptthemen in Einzeldarstellungen. 2., durchges. und erg. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. XVII–XLIV.

Ders. (2008b): Religiosität. Mittelalter. In: Ders. (Hg.): Europäische Mentalitätsgeschichte. Hauptthemen in Einzeldarstellungen. 2., durchges. und erg. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. 136–154.

Dittrich, Robert (2014): Historische Bildung? – von der „Renaissance“ des Bildungsbegriffs und seine Relevanz für die geschichtsdidaktische Forschung. In: Tobias Arand (Hg.): Neue Wege, neue Themen, neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 7), S. 169–190.

Doering, Hilke; Hirschauer, Stefan (1997): Die Biographie der Dinge. Eine Ethnographie musealer Repräsentation. In: Ders. und Klaus Amann (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1318), S. 267–297.

Domsgen, Michael; Schröder, Bernd (Hg.) (2014): Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt (Arbeiten zur Praktischen Theologie, Bd. 57).

Drehse, Volker (1988): Neuzeitliche Konstitutionsbedingungen der Praktischen Theologie. Gütersloh: Gütersloher Verl.- Haus Mohn.

Dressler, Bernhard; Klie, Thomas (2008): Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht. In: Thomas Klie und Silke Leonhard (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer (Praktische Theologie heute, Bd. 97), S. 210–224.

Ders. (2010): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: Ders. (Hg.): Fachdidaktiken im Dialog. Beiträge der Ringvorlesungen des Forums Fachdidaktik an der Philipps-Universität Marburg. 1. Aufl. Marburg: Tectum (Marburger Schriften zur Lehrerbildung, Bd. 3), S. 9–26.

Durkheim, Emile (1981): Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Übers. von Ludwig Schmidts. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Theorie, Bd. 86).

Durst, Michael (2004): Zur Einführung. In: Ders. und Hans J. Münk (Hg.): Christentum – Kirche – Kunst. Beiträge zur Reflexion und zum Dialog. Freiburg im Breisgau: Paulusverlag (Theologische Berichte, Bd. 27), S. 11–26.

Ebeling, Knut (2014): Kulturwissenschaft. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 293–298.



Eggert, Manfred K. H. (2014): Schrift und Dinge. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 47–55.

Eliade, Mircea (1957): Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen. Hamburg: Rowohlt (Rowohlts deutsche Enzyklopädie, Bd. 31).

Engemann, Wilfried (2007): Praktische Theologie. Eine Einführung in Selbstverständnis, Struktur und Methodik der Praktischen Theologie. In: Wolfgang Marhold (Hg.): Evangelische Theologie studieren. Eine Einführung. 2., erw. Aufl. Berlin, Münster: LIT (Lehr- und Studienbücher zur Theologie, Bd. 3), S. 137.

Englert, Rudolf (1995): Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In: Hans-Georg Ziebertz und Werner Simon (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik. 1. Aufl. Düsseldorf: Patmos, S. 147.

Ders. (2002): Ziele religionspädagogischen Handelns. In: Gottfried Bitter (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel, S. 53–58.

Ders. (2013): Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter? In: *Religionspädagogische Beiträge* (H. 69), S. 24–32.

Erne, Thomas (2007): Phänomenologie des Rhetorischen und gelebte Religion. Perspektiven für die Praktische Theologie. In: Ingolf U. Dalferth und Philipp Stoellger (Hg.): Hermeneutik der Religion. Tübingen: J. C. B. Mohr (Religion in philosophy and theology, Bd. 27), S. 231–252.

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.

Dies. (Hg.) (2015): Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive. Ein Grundlagentext des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (EKD-Denkschriften).

Evans-Pritchard, Edward E. (1981): Theorien über primitive Religion. Einleitung: Sozialanthropologie gestern und heute [EST: Social anthropology, past and present]. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 359).

Eyselein, Christian (1993): Segnet Gott, was Menschen schaffen? Kirchliche Einweihungshandlungen im Bereich des öffentlichen Lebens. Stuttgart: Calwer Verlag (Calwer theologische Monographien, Reihe C: Praktische Theologie und Missionswissenschaft, Bd. 20).

Faber, Richard; Krech, Volkhard (2001): Einleitung. In: Ders. und Volkhard Krech (Hg.): Kunst und Religion im 20. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7–18.

Failing, Wolf-Eckart; Heimbrock, Hans-Günter (Hg.) (1998): Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt, Alltagskultur, Religionspraxis. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Feest, Christian F. (1999): Technologie und Ergologie in der Völkerkunde. Hrsg. von Walter Hirschberg, Ders. und Alfred Janata. 4., grundlegend überarb. Aufl. 2 Bände. Berlin: Reimer (Ethnologische Paperbacks).

Ders. (2003): Materielle Kultur. In: Bettina Beer und Hans Fischer (Hg.): Ethnologie. Einführung und Überblick. 5. Aufl., Neufassung. Berlin: Reimer (Ethnologische Paperbacks), S. 239–254.

Ders. (2013): Materielle Kultur. In: Bettina Beer und Hans Fischer (Hg.): Ethnologie. Einführung und Überblick. 8. Aufl., Neufassung. Berlin: Reimer (Ethnologische Paperbacks), S. 255–270.

Feige, Andreas (2000): „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen; berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen. Münster (u. a.): LIT (ein Forschungsprojekt des Instituts für Sozialwissenschaften Technische, Universität Braunschweig).

Fend, Helmut (1972): Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz (BELTZ Studien Buch, Bd. 5: Allgemeine Erziehungswissenschaft).

Fiehler, Reinhard (1990): Kommunikation, Information und Sprache. Alltagsweltliche und wissenschaftliche Konzeptualisierungen und der Kampf um die Begriffe. In: Rüdiger Weingarten (Hg.): Information ohne Kommunikation? Die Loslösung der Sprache vom Sprecher. Originalausg. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag (Fischer Sachbuch), S. 99–128.

Figal, Günter (2010): Erscheinungsdinge. Ästhetik als Phänomenologie. Tübingen: Mohr Siebeck.

Ders. (2016): Unscheinbarkeit. Der Raum der Phänomenologie. 1., unveränd. Studienausg. Tübingen: Mohr Siebeck.

Fisher, Philip (1997): Making and effacing art. Modern American art in a culture of museums. 1st Harvard University Press pbk. ed. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Fishof, Iris (u. a.) (1999): Jüdische Buchmalerei in Hamburg und Altona. Zur Geschichte der Illumination hebräischer Handschriften im 18. Jahrhundert. Zugl.: Jerusalem, Hebrew Univ. [Universiṭah ha-‘Ivrit bi-Yerushalayim], Diss., 1992. Hamburg: Christians (Hamburger Beiträge zur Geschichte der deutschen Juden, Bd. 21).

Fitz, Celica; Matter, Anna (2015): SinnRäume. Ausstellungs- und Forschungsprojekt. Einblicke in gelebte Religion in Deutschland. In: Internetseite der Religionskundlichen Sammlung der Philipps-Universität Marburg. Online verfügbar unter <https://www.uni-marburg.de/relsamm/ausstellung/sonderausst/sinnraeume>, zuletzt geprüft am 02.08.2019, o. S.

Frei, Norbert (2005): Die Gegenwart der Vergangenheit. Plädoyer für ein aufgeklärtes Geschichtsbewusstsein. In: *Kulturpolitische Mitteilungen*, Jg. 37 (H. 1), S. 36–39.

Frey, Winfried (1984): Passionsspiel und geistige Malerei als Instrumente der Judenhetze in Frankfurt am Main um 1500. In: Universität Tel-Aviv (Hg.): Jahrbuch des Instituts für deutsche Geschichte, Jahresband 1984. Tel Aviv: Nateev-Print. and Publ. Enterprises (Jahrbuch des Instituts für deutsche Geschichte, Bd. 13), S. 15–57.

Fuhr, Eckhard (2008): Kunstfrosch am Kreuz verärgert den Papst. In: *Die Welt*, 29.08.08. Online verfügbar unter <http://www.welt.de/debatte/kolumnen/Fuhrs-Woche/article6056740/Kunstfrosch-am-Kreuz-veraergert-den-Papst.html>, zuletzt geprüft am 30.07.2019, o. S.

Funke, Christian; Züfle, Lisa (2009): Religionswissenschaftliche Operationalisierungen diskurs-theoretischer [sic!] Elemente im deutschsprachigen Raum. In: *Zeitschrift für junge Religionswissenschaft*, Jg. 4 (H. 1). Online verfügbar unter [http://www.zjr-online.net/iv2009/zjr200912\\_funke\\_zuefle.pdf](http://www.zjr-online.net/iv2009/zjr200912_funke_zuefle.pdf), zuletzt geprüft am 06.03.2015, S. 1–12.

Gabriel, Karl (2018): Religion in der Weltgesellschaft. In: Stefan Müller und Wolfgang Sander (Hg.): *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft*. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 20–33.

Galda, Maria (2012): Geschichtsbewusstsein, historisches Wissen und Interesse. Darstellung von Zusammenhängen und Repräsentationen in semantischen Netzwerken. Dissertation. Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Online verfügbar unter <http://d-nb.info/1042934746/34>, zuletzt geprüft am 10.11.2016.

Gärtner, Claudia (2008): Mehr als Bilder im Religionsunterricht. Kooperationen von Kunst- und Religionspädagogik berühren Grundvollzüge von Religion und Kunst. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 7 (H. 1), S. 158–171.

Dies. (2011): Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe. Freiburg im Breisgau: Herder (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), Bd. 16).

Dies. (2013): Wie pädagogisch ist das Ästhetische und wie ästhetisch ist die Religionspädagogik? In: Stefan Altmeyer (Hg.): *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*. Stuttgart: Kohlhammer (Praktische Theologie heute, Bd. 132), S. 115–126.

Dies. (2014): „An die Kunst glauben“!? Chancen und Grenzen des Umgangs mit Kunst im Religionsunterricht. In: *Loccumer Pelikan*, Jg. 19 (H. 3), S. 103–107.

Dies. (2016): Sehen – Forschen – Gestalten. Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont künstlerisch-kultureller Bildung. In: Stefan Bork (u. a.) (Hg.): *Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd. 12), S. 129–142.

Gautschi, Peter (2000): *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*. 2., erw. Aufl. Buchs AG: Lehrmittelverl. des Kantons Aargau (u. a.).

- Ders. (2006): Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht. In: Internetseite des Lehrmittelverlags Zürich. Online verfügbar unter [http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen\\_downloads/23\\_Didaktik.pdf](http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen_downloads/23_Didaktik.pdf), zuletzt geprüft am 25.04.2017.
- Ders. (2009): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte).
- Geertz, Clifford (1973): The interpretation of cultures. Selected essays. New York: Basic Books.
- Ders. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. 1. Aufl. Frankfurt am Main (Systeme von Bedeutungen, Bd. 46).
- Geismar, Haidy (u. a.) (2014): Material Culture Studies. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 309–315.
- Giddens, Anthony (1976): New rules of sociological method. A positive critique of interpretative sociologies. London: Hutchinson.
- Gilbert, Annette (2009): ‚Die ästhetische Kirche‘. Zur Entstehung des Museums am Schnittpunkt von Kunstautonomie und -religion. In: Manfred Frank (Hg.): Athenäum. Jahrbuch der Friedrich Schlegel-Gesellschaft, Jahresband 2009. Paderborn (u. a.): Schöningh Athenäum (Jahrbuch der Friedrich Schlegel-Gesellschaft, Bd. 19), S. 45–85.
- Gladigow, Burkhard (1998): Kultbild. In: Hubert Cancik, Ders. und Karl-Heinz Kohl (Hg.): Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe. 5 Bände. Stuttgart (u. a.): Kohlhammer (Bd. 4), S. 9–14.
- Glasgow Life: St Mungo Museum of Religious Life and Art. In: Internetseite von Glasgow life. Online verfügbar unter <http://www.glasgowlife.org.uk/museums/st-mungos/About/Pages/default.aspx>, zuletzt geprüft am 30.07.2019, o. S.
- Glassie, Henry (1973): Structure and Function, Folklore and Artifact. In: *Semiotica*, Jg. 4 (H. 7), S. 313–351.
- Glock, Charles Y. (1969): Über die Dimensionen der Religiosität. In: Joachim Matthes (Hg.): Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II. Reinbek bei Hamburg, S. 150–168.
- Goldammer, Kurt (1960): Die Formenwelt des Religiösen. Grundriss der systematischen Religionswissenschaften. Stuttgart: Kröner (Kröners Taschenausgabe, Bd. 264).
- Gräb, Wilhelm (1998): Kunst und Religion in der Moderne. Thesen zum Verhältnis von ästhetischer und religiöser Erfahrung. In: Jörg Herrmann, Andreas Mertin und Eveline Valtink (Hg.): Die Gegenwart der Kunst. Ästhetische und religiöse Erfahrung heute. München: W. Fink, S. 57–72.

Ders. (2007): Einige vorläufige Bemerkungen zum Verhältnis von ästhetischer und religiöser Erfahrung. In: Ders. (Hg.): Ästhetik und Religion. Interdisziplinäre Beiträge zur Identität und Differenz von ästhetischer und religiöser Erfahrung. Frankfurt am Main, New York: P. Lang (Religion – Ästhetik – Medien, Bd. 2), S. 17–22.

Graf, Tim; Prohl, Inken (2013): Ästhetik. In: Christiane Brosius (Hg.): Ritual und Ritualdynamik. Schlüsselbegriffe, Theorien, Diskussionen. 1., neue Ausg. Göttingen, Niedersachsen: UTB (UTB, Bd. 3854: Kunst-/Kulturwissenschaften), S. 32–38.

Grafe, Edda; Günther-Arndt, Hilke; Hinrichs, Carsten (2014): Bildliche Quellen und Darstellungen. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Fachdidaktik), S. 100–131.

Graus, František (1987): Mentalität – Versuch einer Begriffsbestimmung und Methoden der Untersuchung. In: Ders. (Hg.): Mentalitäten im Mittelalter. Methodische und inhaltliche Probleme. Sigmaringen: Thorbecke (Vorträge und Forschungen/Konstanzer Arbeitskreis für Mittelalterliche Geschichte, Bd. 35), S. 9–48.

Greenblatt, Stephen (1995): Resonanz und Staunen. In: Ders. (Hg.): Schmutzige Riten. Betrachtungen zwischen Weltbildern. Ungekürzte Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer, Bd. 12507: Fischer Wissenschaft), S. 7–30.

Grethlein, Christian (2005): Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB, Bd. 2668).

Greve, Anna (2011): Museum und Politik – Allianzen und Konflikte. Einführende Gedanken zu einer schwerwiegenden Beziehung. In: Dies. (Hg.): Museum und Politik – Allianzen und Konflikte. 1. Aufl. Göttingen: V & R Unipress (Kunst und Politik, Bd. 13), S. 7–18.

Groß, Maria (2016): Handel mit Kirchenschätzen. Schwarze Madonna zu verkaufen. In: *SPIEGEL ONLINE*, 24.04.2016. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/panorama/handel-mit-reliquien-schwarze-madonna-zu-verkaufen-a-1088460.html>, zuletzt geprüft am 26.04.2016, o. S.

Große Höötman, Christian (2017): Schule und Museum. Perspektiven einer Kooperation im Spannungsfeld zwischen Abgrenzung und Vereinnahmung. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 68 (H. 1/2), 26–38.

Grötecke, Iris (2003): Vom Kultbild zum Kunstwerk. Der Umgang mit der religiösen Malerei nach der Säkularisation. In: Ulrike Gärtner und Judith Koppetsch (Hg.): Klostersturm und Fürstenrevolution. Staat und Kirche zwischen Rhein und Weser 1794/1803: Begleitbuch zur Ausstellung der Staatlichen Archive des Landes Nordrhein-Westfalen und des Museums für Kunst und Kulturgeschichte Dortmund, 24. Mai bis 17. August 2003. Nordrhein-Westfalen: Staatliche Archive des Landes Nordrhein-Westfalen; Museum für Kunst und Kulturgeschichte (Veröffentlichungen der staatlichen Archive des Landes Nordrhein-Westfalen, Reihe D: Ausstellungskataloge staatlicher Archive, Bd. 31), S. 264–275.

Grözinger, Albrecht; Pfeleiderer, Georg (Hg.) (2002): „Gelebte Religion“ als Programm-begriff systematischer und praktischer Theologie. Zürich: Theologischer Verlag Zürich (Christentum und Kultur, Bd. 1).

Gruber, Bernhard (1997): Das Zusammenleben von Römern und Christen. Minderheiten haben's schwer; Lernzirkel für den Geschichts- und Religionsunterricht der Klassen 5 bis 7. 1. Aufl., nach der Neuregelung der dt. Rechtschreibung. Donauwörth: Auer.

Guardini, Romano (1939): Kultbild und Andachtsbild. Würzburg: Werkbund-Verl.

Guggenmos, Esther-Maria (2008): *Networking* statt *Inclusivism* – Ein Dialog-Konzept im Anschluss an die Avatamsaka-Philosophie. In: Annette Wilke (Hg.): Im Netz des Indra. Das Museum of World Religions, sein buddhistisches Dialogkonzept und die neue Disziplin Religionsästhetik. Münster, Westf: LIT (Veröffentlichungen des Cent-rums für Religiöse Studien Münster, Bd. 7), S. 177–204.

Günther-Arndt, Hilke (2014): Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Dies. (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarb. Neu-auf. Berlin: Cornelsen Scriptor (Fachdidaktik), S. 24–49.

Gutmann, Hans-Martin (2004): Gelebte Religion. In: *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur*, Jg. 39 (H. 1), S. 68.

Gutmann, Joseph (1981): Jüdische Kunst. In: Bernhard Rübenach (Hg.): Begegnungen mit dem Judentum. 1. Aufl. Stuttgart, Berlin: Kreuz-Verl., S. 167–179.

Habermas, Jürgen (1987): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände (Bd. 1: Handlungs-rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Bd. 2: Zur Kritik der funk-tionalistischen Vernunft). 4., durchges. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Bd. 2).

Habermas, Tilmann (1999): Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identi-tätsbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1414).

Hagedorn-Saupe, Monika (2011): Leitfaden für die Dokumentation von Museumsob-jekten. Von der Eingangsdokumentation bis zur wissenschaftlichen Erschließung. Ber-lin: Dt. Museumsbund.

Hahn, Hans Peter (2005): Materielle Kultur. Eine Einführung. Berlin: D. Reimer (Eth-nologische Paperbacks).

Ders. (2014a): Materielle Kultur. Eine Einführung. 2., durchges. Aufl. Berlin: Reimer, Dietrich (Ethnologische Paperbacks).

Ders.; Eggert, Manfred K. H.; Samida, Stefanie (2014b): Einleitung: Materielle Kultur in den Kultur- und Sozialwissenschaften. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materi-elle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 1–12.

Hamann, Christoph (2007): Visual History und Geschichtsdidaktik. Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2006. Herbolz-heim: Centaurus-Verl. (Reihe Geschichtswissenschaft, Bd. 53).

Harrassowitz, Gabriele (1994): Im Bilde sein. Religionsunterricht im Museum. Nürnberg: Kunstpädagogisches Zentrum im Germanischen Nationalmuseum (Schriften des Kunstpädagogischen Zentrums im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg (KpZ), Abteilung 1: Schulen und Jugendliche).

Dies. (1998): Bilder sehen und erleben. In: Roland Degen und Inge Hansen (Hg.): Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen. Unter Mitarbeit von Christoph Th. Scheilke. Münster (u. a.): Waxmann, S. 23–42.

Hartinger, Walter (1993): Volkskunde zwischen Heimatpflege und kritischer Sozialarbeit. In: Klaus P. Hansen (Hg.): Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften: eine Passauer Ringvorlesung. Tübingen: Narr, S. 41–59.

Hartung, Olaf (2001): Didaktik und Museen: ein „absurdes“ Verhältnis? In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, Jg. 29 (H. 1/2), S. 200–205.

Harvey, Richard (2017): Bündnis zur Abnahme der Judensau im Reformationsjahr 2017. In: Internetseite von change.org. Online verfügbar unter <https://www.change.org/p/relocate-the-wittenberg-judensau/u/21325567>, zuletzt geprüft am 29.10.2018, o. S.

Hasberg, Wolfgang (1994): Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I. Analytische, kontextuelle und konstruktiv-pragmatische Aspekte zu den Bedingungen und Möglichkeiten der Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht im Bereich der Kirchengeschichte. Zugl.: Köln, Univ., Diss., 1993. Trier: Kornelius, Ulriche, WVT – Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Ders. (2002a): Das Mittelalter – Quellgrund der Moderne für den (post-?)modernen Schüler? In: Ders. und Uwe Uffelman (Hg.): Mittelalter und Geschichtsdidaktik. Zum Stand einer Didaktik des Mittelalters; Carl August Lückcrath zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Carl August Lückcrath. Neuried: Ars Una, S. 227–259.

Ders. (2002b): Do dat loch volgraven wart – Eckpunkte einer kulturwissenschaftlichen Erneuerung der Mittelalter-Didaktik. In: Ders. und Uwe Uffelman (Hg.): Mittelalter und Geschichtsdidaktik. Zum Stand einer Didaktik des Mittelalters; Carl August Lückcrath zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Carl August Lückcrath. Neuried: Ars Una, S. 267–292.

Ders.; Körber, Andreas (2003): Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Andreas Körber und Bodo von Borries (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Forum Historisches Lernen), S. 177–200.

Ders. (2004): (K) Eine Chance dem Atheismus? In: *Erwägen – Wissen – Ethik*, Jg. 25 (H. 1), S. 57–59.

Ders. (2006): Erinnerungs- oder Geschichtskultur? Überlegungen zu zwei (un-)vernünftigen Konzeptionen zum Umgang mit Gedächtnis und Geschichte. In: Olaf Hartung

(Hg.): Museum und Geschichtskultur. Ästhetik, Politik, Wissenschaft. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte (Sonderveröffentlichungen der Gesellschaft für Kieler Stadtgeschichte, Bd. 52), S. 32–59.

Ders. (2007a): Die Entzauberung der Hrosvith von Gandersheim – oder: De-Konstruktion als Akt entdeckenden historischen Lernens. In: Ders. und Wolfgang E. J. Weber (Hg.): Geschichte entdecken. Karl Filser zum 70. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Karl Filser. Berlin: LIT (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 4), S. 211–242.

Ders. (2007b): Das Mittelalter als christlich-kirchliche Zeit? Religion und Kirche in der Darstellung des Mittelalters. In: Martin Clauss (Hg.): Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern. Berlin (u. a.): Lit-Verl. (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 5), S. 193–224.

Ders. (2009): Vermittlung geschichtsdidaktischer Kompetenzen in historischen Ausstellungen. In: Susanne Popp (Hg.): Historische Kompetenzen und Museen. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25), S. 211–236.

Ders. (2013): The religious dimension of social diversity and history education. In: Wojdon, Joanna (Hg.): Cultural and religious diversity and its implications for history education, Jahresband 2013. Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verl., (Yearbook, Bd. 32), S. 147–169.

Ders. (2014): *Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik. In: Tobias Arand (Hg.): Neue Wege, neue Themen, neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 7), S. 15–62.

Ders. (2015): Geschichtsbewusstsein. In: Internetseite des wissenschaftlichen Bibelportals der Deutschen Bibelgesellschaft. Online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100050/>, zuletzt geprüft am 14.06.2017, o. S.

Hauschild, Thomas (1993): Religionsethnologie: Dekonstruktion und Rekonstruktion. In: Thomas Schweizer (Hg.): Handbuch der Ethnologie. Festschrift für Ulla Johansen. Unter Mitarbeit von Ulla Johansen. Berlin: Reimer Verl. (Ethnologische Paperbacks), S. 305.

Hauschild, Wolf-Dieter (1999): Christologie. II Dogmengeschichtlich. 2. Mittelalter bis Neuzeit. In: Hans Dieter Betz (u. a.) (Hg.): Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. 8 Bände und ein Registerband. 4., völlig neu bearb. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck (Bd. 2), Sp. 300–307.

Hauser, Andrea (1994): Dinge des Alltags. Studien zur historischen Sachkultur eines schwäbischen Dorfes. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde e. V. (Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Bd. 82).

Dies. (2005): Sachkultur oder materielle Kultur? Resümee und Ausblick. In: Gudrun M. König (Hg.): Alltagsdinge. Erkundungen der materiellen Kultur. Tübingen: Tübinger



Vereinigung für Volkskunde (Studien & Materialien des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Bd. 27), S. 139–151.

Haußmann, Werner (2005): Glaube gewinnt Gestalt – Lernen mit religiösen Artefakten. In: Ders. (Hg.): *Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde; mit Kopiervorlagen.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer: Thema), S. 25–49.

Ders. (2008): Tesbih, Thora & Talar. Lernen mit religiösen Artefakten. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 7 (H. 2), S. 47–51.

Heese, Thorsten (2005): Unterricht mit gegenständlichen Quellen. Kann man Geschichte „be-greifen“? In: *Geschichte lernen* (H. 104), S. 12–20.

Ders. (2007): Vergangenheit „begreifen“. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Methoden historischen Lernens).

Ders. (2014): Außerschulische Lernorte im Geschichtsunterricht: Das Museum. In: Bärbel Kuhn (u. a.) (Hg.): *Geschichte erfahren im Museum.* St. Ingbert: Röhrig Univ.-Verl. (Historica et Didactica: Fortbildung Geschichte, Bd. 6), S. 13–22.

Ders. (2017): Agenda „Museum 2020“. Brauchen Museen künftig noch Objekte? Ja, unbedingt! In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. Jg. 68 (H. 1/2), S. 5–25.

Heesen, Anke te; Lutz, Petra (2005): Einleitung. In: Dies. und Petra Lutz (Hg.): *Dingwelten. Das Museum als Erkenntnisort.* Köln: Böhlau (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Bd. 4), S. 11–24.

Heidegger, Martin (1957): *Holzwege.* 3., unveränd. Aufl. Frankfurt am Main: Klostermann.

Heidemann, Astrid (2013): *Religiöse Erfahrung als theologische Kategorie. Grenzgänge zwischen Zen und christlicher Theologie.* Paderborn: F. Schöningh.

Heidrich, Hermann (2000): Facetten einer Theorie der Dinge. In: Ders. (Hg.): *Sachkulturforschung. Gesammelte Beiträge der Tagung der Arbeitsgruppe Sachkulturforschung und Museum in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde vom 15. bis 19. September 1998 in Bad Windsheim.* Bad Windsheim: Verl. Fränkisches Freilandmuseum (Schriften und Kataloge des Fränkischen Freilandmuseums des Bezirks Mittelfranken, Bd. 32), S. 8–18.

Ders. (2001): Von der Ästhetik zur Kontextualität: Sachkulturforschung. In: Silke Gött-sch und Albrecht Lehmann (Hg.): *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie.* Berlin: Reimer (Ethnologische Paperbacks, Bd. 1), S. 33–56.

Ders. (2007): Von der Ästhetik zur Kontextualität: Sachkulturforschung. In: Silke Gött-sch und Albrecht Lehmann (Hg.): *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen und Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie.* 2., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Reimer (Ethnologische Paperbacks), S. 33–56.

Heil, Johannes (1996): Religionsunterricht im jüdischen Museum. In: *Katechetische Blätter*, Jg. 121 (H. 2), S. 83–87.

Heil, Stefan (2015): Kompetenzorientierung im RU. Begriff – Lehrplanstruktur – Didaktik. In: *RU-Kurier* (H. 45), S. 4–12.

Heil, Werner (2012): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. 2., vollst. neu überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Geschichte im Unterricht, Bd. 1).

Heiler, Friedrich (1961): Erscheinungsformen und Wesen der Religion. Stuttgart: Kohlhammer (Die Religionen der Menschheit, Bd. 1).

Heimann, Heinz-Peter (2013): Wallfahrt ins Museum und die „Himmelstadt“ nebenan. In: Harald Schwillus (Hg.): Wallfahrt ins Museum? Die Kommunikation von Religion im Museum mit Blick auf die Besucherinnen und Besucher. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 5), S. 111–126.

Helmecke, Gisela (2013): Weitgereiste Objekte im Museum für Islamische Kunst. In: Lorraine Bluche (u. a.) (Hg.): NeuZugänge. Museen, Sammlungen und Migration: eine Laborausstellung. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 59–68.

Hemel, Ulrich (2002): Religionspädagogik im internationalen Vergleich. In: Gottfried Bitter (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel, S. 50–53.

Henckmann, Wolfhart (2004a): Einstellung, ästhetische. In: Ders. und Konrad Lotter (Hg.): Lexikon der Ästhetik. Originalausg., 2., aktualis. und erw. Aufl. München: Verlag C. H. Beck (Beck'sche Reihe, Bd. 466), S. 76–78.

Ders. (2004b): Erfahrung, ästhetische und künstlerische. In: Ders. und Konrad Lotter (Hg.): Lexikon der Ästhetik. 2., aktualis. und erw. Aufl. München: Verlag C. H. Beck (Beck'sche Reihe, Bd. 466), S. 83–85.

Ders. (2004c): Genuss, ästhetischer. In: Ders. und Konrad Lotter (Hg.): Lexikon der Ästhetik. 2., aktualis. und erw. Aufl. München: Verlag C. H. Beck (Beck'sche Reihe, Bd. 466), S. 132–133.

Ders. (2004d): Wahrnehmung, ästhetische. In: Ders. und Konrad Lotter (Hg.): Lexikon der Ästhetik. 2., aktualis. und erw. Aufl. München: Verlag C. H. Beck (Beck'sche Reihe, Bd. 466), S. 385–389.

Henker, Michael (2011): Christliche Religion im musealen Kontext in Bayern. In: Klaus Landa (Hg.): Christliche Religion im musealen Kontext. 19. Internationale Fachtagung bayerischer, böhmischer, oberösterreichischer und sächsischer Museumsfachleute; Freistadt, 30.09. – 2.10.2010. Leonding, München: Verbund Oberösterreichischer Museen (u. a.) (Museum-Bulletin/Landesstelle für die Nichtstaatlichen Museen in Bayern, Bd. 19), S. 6–11.

Hennig, Nina (2004): Lebensgeschichte in Objekten. Biografien als museales Sammelkonzept. Münster, New York: Waxmann (Kieler Studien zur Volkskunde und Kulturgeschichte, Bd. 3).

Herles, Diethard (1996): Das Museum und die Dinge. Wissenschaft, Präsentation, Pädagogik. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.

Ders. (1998): Museumspädagogische Vermittlung in kunsthistorischen Sammlungen: Konzept „Thematische Museumsbesuche“. In: Hildegard Vieregg (Hg.): Museumspädagogik für die Schule. Grundlagen, Inhalte und Methoden. München, S. 72–84.

Herrmann, Jörg (2000): Religiöse Erfahrung im Feld des Ästhetischen. Zu den Erfahrungspotentialen der Kulturorte Kirche, Kunsthalle und Kino. In: *tà katoptrizómena. Das Magazin für Kunst, Kultur, Theologie, Ästhetik* (H. 8). Online verfügbar unter <http://www.theomag.de/08/jh3.htm>, zuletzt geprüft am 12.05.2016, o. S.

Herskovits, Melville J. (1960): Man and His Works. The Science of Cultural Anthropology. New York: Knopf.

Hessischer Museumsverband (2003): Systematik zur Inventarisierung kulturgeschichtliche Bestände in Museen. Unter Mitarbeit von Ulrike Adamek, Gerd Fenner, Heike Heinzl und Alexander Link. Kassel (Museumsverbandstexte, Bd. 3). Online verfügbar unter <http://museum.zib.de/museumsvoekabular/documents/systematik-hessen-original-2003.pdf>, zuletzt geprüft am 09.10.2015.

Heuer, Christian (2011): Historisches Lernen vor Ort – Skizze für ein zeitgenössisches Bild vom ausserschulischen [sic!] historischen Lernen. In: Kurt Messmer (u. a.) (Hg.): Ausserschulische [sic!] Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften. Wien, Berlin: LIT (Ausserschulische [sic!] Lernorte – Beiträge zur Didaktik, Bd. 1), S. 50–81.

Heuser, August (1996): Anderes anders lernen. In: *Katechetische Blätter*, Jg. 121 (H. 2), S. 76–82.

Hicks, Dan; Beaudry, Mary C. (2010): Introduction: Material culture studies: a reactionary view. In: Ders. und Mary Carolyn Beaudry (Hg.): The Oxford handbook of material culture studies. Oxford, New York: Oxford University Press (Oxford handbooks), S. 1–24.

Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.) (2010): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausg., vollst. überarb. 6. Aufl. der 1. Aufl. München: Kösel.

Hille, Carmen (2014): Geschichte im Blick – Historisches Lernen im Museum. In: Alfred Czech, Josef Kirmeier und Brigitte Sgoff (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch; Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verl., S. 81–92.

Hobsbawm, Eric; Ranger, Terence (1983): The Invention of tradition. Cambridge [Cambridgeshire], New York: Cambridge University Press (Past and present publications).

Hochreiter, Walter (1994): Vom Musentempel zum Lernort. Zur Sozialgeschichte deutscher Museen 1800 – 1914. Zugl.: Darmstadt, Techn. Hochschule, Diss., 1991. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Hock, Klaus (2011): Einführung in die Religionswissenschaft. 4., unveränd. Nachdr. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Ders. (2012): Transkulturation und Religionsgeschichte. In: Michael Stausberg (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin, Boston: De Gruyter (De Gruyter Studium), S. 435–448.

Hoeps, Reinhard (1984): Bildsinn und religiöse Erfahrung. Hermeneutische Grundlagen für einen Weg der Theologie zum Verständnis gegenstandloser Malerei. Frankfurt am Main, New York: P. Lang (Disputationes theologicae, Bd. 16).

Ders. (2007): Einleitung. In: François Boespflug und Ders. (Hg.): Handbuch der Bildtheologie. 4 Bände. Paderborn (u. a.): Schöningh (Bd. 1), S. 7–24.

Ders. (2012): Jenseits der Nostalgie. Was ist Bildtheologie? In: Ulrich Ruh (Hg.): Irritierende Schönheit. Die Kirche und die Künste. Freiburg im Breisgau: Herder (Herder-Korrespondenz Spezial, Bd. 1), S. 29–33.

Hoffman, Jeffrey (2012): Liturgie. In: Dan Diner (Hg.): Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur. 7 Bände. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Bd. 3), S. 540–548.

Hofmann, Stefan (2011): Religiöse Erfahrung – Glaubenserfahrung – Theologie. Eine Studie zu einigen zentralen Aspekten im Denken John Henry Newmans. Frankfurt am Main: Peter Lang (Internationale Cardinal-Newman-Studien, 21. Folge).

Holzem, Andreas (2000): Die Geschichte des „geglaubten Gottes“. Kirchengeschichte zwischen „Memoria“ und „Historie“. In: Andreas Leinhäupl-Wilke und Magnus Striet (Hg.): Katholische Theologie studieren. Themenfelder und Disziplinen. Münster: LIT (Münsteraner Einführungen: Theologie, Bd. 1), S. 73–103.

Hoppe, Jens (2002): Jüdische Geschichte und Kultur in Museen. Zur nichtjüdischen Museologie des Jüdischen in Deutschland. Zugl.: Münster (Westfalen), Univ., Diss, 2001. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, Bd. 393).

Hull, John M. (2000): Ausgewählte Schriften. 2 Bände. Berg am Irchel (CH): KiK-Verl. (Bd. 2).

Hurth, Elisabeth (2012): Sie wissen nicht, was sie glauben. Zur religiösen Wissenskrise in einer nachchristlichen Gesellschaft. In: *Herder Korrespondenz*, Jg. 66 (H. 3), S. 141–146.

Hurrelmann, Klaus; Albert, Mathias (Hg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Shell Deutschland Holding GmbH; TNS Infratest Sozialforschung. Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer, Bd. 17213).

Husserl, Edmund (1950): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie

[1913]. Hrsg. von Walter Biemel. Den Haag: Kluwer (u. a.) (Gesammelte Werke: Husserliana).

Ders. (1982): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. 2., verb. Aufl. Hamburg: F. Meiner (Philosophische Bibliothek, Bd. 292).

ICOM (2010): Ethische Richtlinien für Museen von ICOM. Überarb. 2. Aufl. der dt. Version. Zürich: ICOM Schweiz – Internationaler Museumsrat.

IERS-Projekt (Hg.) (2016): Digital Modules. In: Internetseite des EU-Projekts IERS. Online verfügbar unter <https://iers.unive.it/digital-modules/>, zuletzt geprüft am 16.08.2019.

Insoll, Timothy (2011): The Oxford handbook of the archaeology of ritual and religion. Oxford, New York: Oxford University Press (Oxford handbooks).

Jakobs, Monika (2002): Religion und Religiosität als diskursive Begriffe in der Religionspädagogik. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 1 (H. 1), S. 70–82.

Janeke, Kristiane (2011): Zeitgeschichte in Museen – Museen in der Zeitgeschichte. Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte. Online verfügbar unter [http://docupedia.de/zg/janeke\\_zeitgeschichte\\_in\\_museen\\_v1\\_de\\_2011](http://docupedia.de/zg/janeke_zeitgeschichte_in_museen_v1_de_2011), zuletzt geprüft am 26.07.2018, o. S.

Jauß, Hans Robert (1982): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jeismann, Karl-Ernst (1977): Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich Kosthorst (Hg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie*. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1430), S. 9–33.

Ders. (1997): Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 42–44.

Jensen, Tim (u. a.) (2018): Leitfaden zu religionsbezogenen Vorurteilen und Stereotypen. In: Internetseite des EU-Projekts SORAPS. Online verfügbar unter <https://soraps.unive.it/outputs/>, zuletzt geprüft am 14.11.2018.

Jessen, Ralph (2010): Dimensionen. In: Gunilla Budde (Hg.): *Geschichte. Studium, Wissenschaft, Beruf*. Berlin: Akad.-Verl. (Akademie Studienbücher, Bd. 6), S. 102–121.

Jodicke, Ansgar (2005): Heilig/das Heilige. In: Christoph Auffarth (u. a.) (Hg.): *Metzler Lexikon Religion*. 4 Bände. Sonderausg. Stuttgart (u. a.): J. B. Metzler (Bd. 2), S. 13–14.

Johansen, Ulla (1992): Materielle oder materialisierte Kultur? In: *Zeitschrift für Ethnologie* (H. 117), S. 1–15.

Jordan, Stefan (2005): Die Entwicklung einer problematischen Disziplin. Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Jg. 2 (H. 2). Online verfügbar unter <http://www.zeithistorische-forschungen.de/2-2005/id=4544>, zuletzt geprüft am 30.07.2019, S. 274–279.

Jost, Susanne Christina (2001): Pro memoria – das Ding. Ein Beitrag zur ethnologischen Wiederentdeckung des Dings. Weimar: VDG, Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften.

Dies. (2002): Das musealisierte Ding. Von der Theorie zur Praxis. In: Thomas Antonietti und Werner Bellwald (Hg.): Vom Ding zum Mensch. Theorie und Praxis volkshundlicher Museumsarbeit: das Beispiel Wallis. Baden: Hier + Jetzt, Verlag für Kultur und Geschichte, S. 7–20.

Jungmann, Josef Andreas (1960): Symbolik der katholischen Kirche. Mit Anh.: Symbolik des katholischen Kirchengebäudes/von Ekkart Sauser. Stuttgart: Hiersemann (Symbolik der Religionen, Bd. 6).

Kamel, Susan (2004a): Wege zur Vermittlung von Religionen in Berliner Museen. Black Kaaba meets White Cube. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Berliner Schriften zur Museumskunde, Bd. 18).

Dies. (2004b): Museen als Agenten Gottes oder „0:0 Unentschieden“? In: Peter J. Bräunlein (Hg.): Religion und Museum. Zur visuellen Repräsentation von Religion/en im öffentlichen Raum. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 97–119.

Dies. (2009): Religiöse oder ästhetische Erfahrung? Versuch gegen jegliche Unmittelbarkeitsempfänger bei der Kunstbetrachtung. In: Anja Schöne (Hg.): Dinge – Räume – Zeiten. Religion und Frömmigkeit als Ausstellungsthema. Münster (u. a.): Waxmann, S. 53–66.

Dies. (2013): Gedanken zur Langstrumpfizierung musealer Arbeit. Oder: Was sich aus der Laborausstellung „NeuZugänge“ lernen lässt. In: Lorraine Bluche (Hg.): NeuZugänge. Museen, Sammlungen und Migration: eine Laborausstellung. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 69–98.

Katholische Kirche (Hg.) (1997): Katechismus der Katholischen Kirche. In: Internetseite des Heiligen Stuhls. Online verfügbar unter [http://www.vatican.va/archive/DEU0035/\\_INDEX.HTM](http://www.vatican.va/archive/DEU0035/_INDEX.HTM), zuletzt geprüft am 22.08.2019.

Kaufmann, Franz-Xaver (1989): Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Tübingen: J. C. B. Mohr (P. Siebeck).

Kehrer, Günther (1968): Religionssoziologie. Berlin: De Gruyter (Sammlung Göschen, Bd. 1228).

Kemmerling, Andreas (2012): Informationsimmune Unbestimmtheit. Bemerkungen und Abschweifungen zu einer klaffenden Wunde der theoretischen Philosophie. Hrsg. von Direktorium des Marsilius-Kollegs. Online verfügbar unter <http://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/forum-mk/article/view/9407/Kemmerling>, zuletzt geprüft am 28.11.2014.

Kemp, Wolfgang (1987a): Kunst wird gesammelt. In: Werner Busch (Hg.): Funkkolleg Kunst. Eine Geschichte der Kunst im Wandel ihrer Funktionen. 2 Bände. München, Zürich: Piper (Serie Piper, Bd. 735) (Bd. 1), S. 185–204.

Ders. (1987b): Kunst kommt ins Museum. In: Werner Busch (Hg.): Funkkolleg Kunst. Eine Geschichte der Kunst im Wandel ihrer Funktionen. 2 Bände. München, Zürich: Piper (Serie Piper, Bd. 735) (Bd. 1), S. 205–229.

Ders. (2008): Kunstwerk und Betrachter: Der rezeptionsästhetische Ansatz. In: Hans Belting (Hg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. 7., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Reimer, S. 247–266.

Kerschbaumer, Petra (2016): Der Fall Kippenberger: sieben Jahre danach. In: *stol.it*, 22.05.2016. Online verfügbar unter <https://www.stol.it/Artikel/Kultur-im-Ueberblick/Kunst/Der-Fall-Kippenberger-sieben-Jahre-danach>, zuletzt geprüft am 31.05.2016, o. S.

Khorchide, Mouhanad; Möller, Rainer; Sajak, Clauß Peter (2014): Einführung. Kompetenzen im Religionsunterricht. Von der Theorie zur Praxis. In: Rainer Möller (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: von der Dialektik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Münster: Comenius-Institut, S. 5–8.

King, Winston L. (1987): Religion. In: Mircea Eliade (Hg.): The encyclopedia of religion. 16 Bände. New York: Macmillan (Bd. 12), S. 282–293.

Kippenberg, Hans G.; Stuckrad, Kocku von (2003): Einführung in die Religionswissenschaft. Gegenstände und Begriffe. München: C. H. Beck (C. H. Beck Studium).

Kirchberg, Volker (2005): Gesellschaftliche Funktionen von Museen. Makro-, meso- und mikrosoziologische Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Berliner Schriften zur Museumskunde, Bd. 20).

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2007): Gott in der Stadt. Perspektiven evangelischer Kirche in der Stadt (EKD-Texte, 93).

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2010): Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung. Hannover (EKD-Texte, 109).

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2011): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen (EKD-Texte, 111).

Kirshenblatt-Gimblett, Barbara (1995): Theorizing Heritage. In: *Ethnomusicology*, Jg. 39 (H. 3). Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/924627>, zuletzt geprüft am 28.01.2016, S. 367–380.

Klein, Alexander (2004): *Expositum. Zum Verhältnis von Ausstellung und Wirklichkeit*. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement).

Klie, Thomas; Dressler, Bernhard (2008a): Performative Religionspädagogik. Rezeption und Diskussion 2002 – 2008. In: Ders. und Silke Leonhard (Hg.): *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer (Praktische Theologie heute, Bd. 97), S. 225–236.

Ders.; Leonhard, Silke (2008b): Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: Ders. und Silke Leonhard (Hg.): *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer (Praktische Theologie heute, Bd. 97), S. 9–25.

Klinge, Florian (2010): Kunst oder Kult. Was der Benutzer aus Bildern macht. In: Harald Schwillus (Hg.): *Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung*. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 2), S. 39–58.

Knoblauch, Hubert (1991): Die Verflüchtigung der Religion ins Religiöse. In: Thomas Luckmann (Hg.): *Die unsichtbare Religion*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 947), S. 7–41.

Knufinke, Ulrich; Keßler, Katrin (2014): Synagoge. In: Dan Diner (Hg.): *Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur*. 7 Bände. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Bd. 5), S. 618–627, S. 624.

Kogman-Appel, Katrin (2011): Buchmalerei. In: Dan Diner (Hg.): *Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur*. 7 Bände. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Bd. 1), S. 446–450.

Dies. (2017): Jüdische Bildkultur im mittelalterlichen Deutschland. In: Dorothea Welt-ecke (Hg.): *Zu Gast bei Juden. Leben in der mittelalterlichen Stadt: Begleitband zur Ausstellung*. Unter Mitarbeit von Mareike Hartmann. 1. Aufl. Konstanz: Verlag Stadler, S. 48–59.

Kohl, Karl-Heinz (1995): Kriterien ästhetischer Wahrnehmung und außereuropäische Kunst. In: Gerhard Grohs, Dieter Neubert und Andreas Thimm (Hg.): *Kunst, Literatur und Gesellschaft. Zur Rezeption und Bedeutung von Kunst und Literatur in der Dritten Welt: Gerhard Grohs zu Ehren*. Mainz: Universität Mainz (Veröffentlichungen/Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Interdisziplinärer Arbeitskreis Dritte Welt, Bd. 9), S. 15–30.

Ders. (2000): *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung*. 2., erw. Aufl. München: C. H. Beck (C. H. Beck Studium).



Ders. (2003a): Die Macht der Dinge. Geschichte und Theorie sakraler Objekte. München: C. H. Beck (C. H. Beck Kulturwissenschaft).

Ders. (2003b): „Der Kunstbegriff ist eine eurozentrische Konstruktion“. In: Klaus Heid und Ruediger John (Hg.): Transfer. Kunst – Wirtschaft – Wissenschaft. Baden-Baden: [sic!], S. 97–112.

Ders. (2005): Sakrale Objekte im Museum. In: Udo Liebelt (Hg.): Vom Geist der Dinge. Das Museum als Forum für Ethik und Religion; Dokumentation der Fachtagung „Vom Geist der Dinge – das Museum als Forum für Ethik und Religion“, veranstaltet vom Bundesverband Museumspädagogik e. V., 28. bis 30. Oktober 2004 in Dresden. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 29–39.

Ders. (2008): Kontext ist Lüge. In: *Paideuma: Mitteilungen zur Kulturkunde* (H. 54). Stuttgart: Kohlhammer, S. 217–221.

Kohler, Christian (2016): Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum. Eine empirische Studie zum historischen Lernen im Museum. Zugl.: Münster (Westf.), Univ., Diss., 2016. Münster (u. a.): Lit Verlag.

Kolb, Barbara; Murr, Karl Borromäus (2009): Über den Erwerb historischer Kompetenzen im Museum – Überlegungen aus der Planungspraxis des Bayerischen Textil- und Industriemuseums. In: Susanne Popp (Hg.): Historische Kompetenzen und Museen. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25), S. 141–164.

Kolb, Peter (2014): Museum und Schule. In: Alfred Czech, Josef Kirmeier und Brigitte Sgoff (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch; Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verl., S. 110–123.

König, Gudrun M. (2003): Auf dem Rücken der Dinge. Materielle Kultur und Kulturwissenschaft. In: Kaspar Maase und Hermann Bausinger (Hg.): Unterwelten der Kultur. Themen und Theorien der volkscundlichen Kulturwissenschaft. Köln (u. a.): Böhlau, S. 95–118.

Dies. (Hg.) (2005a): Alltagsdinge. Erkundungen der materiellen Kultur. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde (Studien & Materialien des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Bd. 27).

Dies. (2005b): Dinge zeigen. In: Dies. (Hg.): Alltagsdinge. Erkundungen der materiellen Kultur. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde (Studien & Materialien des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Bd. 27), S. 9–29.

Dies. (2014): Europäische Ethnologie/Empirische Kulturwissenschaft. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 279–287.

König, Klaus (2002): Lernen aus der Geschichte des Christentums/Kirchengeschichtsdidaktik. In: Gottfried Bitter (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel, S. 225–228.

Ders. (2016): Kirchengeschichte aus der Perspektive der Religionspädagogik. In: Stefan Bork (u. a.) (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd 12), S. 49–61.

Köpf, Ulrich (2003): Passionsfrömmigkeit. In: Betz, Hans Dieter (u. a.) (Hg.): Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. 4., völlig neu bearb. Aufl. 8 Bände. Tübingen: Mohr Siebeck (Bd. 6), Sp. 977–980.

Körper, Andreas (2007): Die Dimensionen des Kompetenzmodells „Historisches Denken“. In: Ders. (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una (Kompetenzen, Bd. 2), S. 89–154.

Ders. (2009): Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum? Eine Skizze auf der Basis des Kompetenzmodells „Historisches Denken“. In: Susanne Popp (Hg.): Historische Kompetenzen und Museen. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25), S. 62–80.

Ders. (2010): Rezension zu Werner Heil (2010): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. Stuttgart: Kohlhammer (Geschichte im Unterricht, Bd. 1). In: Internetseite des Arbeitsbereichs Geschichtsdidaktik/History Education der Universität Hamburg. Online verfügbar unter <https://historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de/rezension-heil-2013/>, zuletzt geprüft am 25.07.2019, o. S.

Korff, Gottfried (1984): Objekt und Information im Widerstreit. Die neue Debatte über das Geschichtsmuseum. In: Ders. (2007): Museumsdinge. Deponieren – exponieren. Hrsg. von Martina Eberspächer, Gudrun M. König und Bernd Tschofen. 2., erg. Aufl. Köln: Böhlau, S. 113–125.

Ders. (1990a): Das historische Museum. Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verl.

Ders. (1990b): Aporien der Musealisierung. Notizen zu einem Trend, der die Institution, nach der er benannt ist, hinter sich gelassen hat. In: Wolfgang Zacharias (Hg.): Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. 1. Aufl. Essen: Klartext (Edition Hermes, Bd. 1), S. 57–71.

Ders. (1991): Museumsreisen. In: Ders. (2007): Museumsdinge. Deponieren – exponieren. Hrsg. von Martina Eberspächer, Gudrun M. König und Bernd Tschofen. 2., erg. Aufl. Köln: Böhlau, S. 4–11.

Ders. (1992a): 13 Dinge. Form, Funktion, Bedeutung. In: Ders. (2007): Museumsdinge. Deponieren – exponieren. Hrsg. von Martina Eberspächer, Gudrun M. König und Bernd Tschofen. 2., erg. Aufl. Köln: Böhlau, S. 283–297.

Ders. (1992b): Zur Eigenart der Museumsdinge. In: Ders. (2007): Museumsdinge. Deponieren – exponieren. Hrsg. von Martina Eberspächer, Gudrun M. König und Bernd Tschofen. 2., erg. Aufl. Köln: Böhlau, S. 140–145.

Ders. (2000a): Die Kunst des Weihrauchs – und sonst nichts? Zur Situation der Freilichtmuseen in der Wissenschafts- und Freizeitkultur. In: Ders. (2007): Museumsdinge. Deponieren – exponieren. Hrsg. von Martina Eberspächer, Gudrun M. König und Bernd Tschofen. 2., erg. Aufl. Köln: Böhlau, S. 96–111.

Ders. (2000b): Speicher und/oder Generator. Zum Verhältnis von Deponieren und Exponieren im Museum. In: Ders. (2007): Museumsdinge. Deponieren – exponieren. Hrsg. von Martina Eberspächer, Gudrun M. König und Bernd Tschofen. 2., erg. Aufl. Köln: Böhlau, S. 167–178.

Ders. (2004): Vom Verlangen, Bedeutung zu sehen. In: Ulrich Borsdorf, Heinrich Theodor Grütter und Jörn Rüsen (Hg.): Die Aneignung der Vergangenheit. Musealisierung und Geschichte. Bielefeld: transcript (Zeit, Sinn, Kultur), S. 81–104.

Ders. (2005a): Betörung durch Reflexion. Sechs um Exkurse ergänzte Bemerkungen zur epistemischen Anordnung von Dingen. In: Anke te Heesen und Petra Lutz (Hg.): Dingwelten. Das Museum als Erkenntnisort. Köln: Böhlau (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Bd. 4), S. 89–108.

Ders. (2005b): Sieben Fragen zu den Alltagsdingen. In: Gudrun M. König (Hg.): Alltagsdinge. Erkundungen der materiellen Kultur. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde (Studien & Materialien des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Bd. 27), S. 29–43.

Ders. (2011): Dimensionen der Dingbetrachtung. Versuch einer museumskundlichen Sichtung. In: Andreas Hartmann und Ruth-Elisabeth Mohrmann (Hg.): Die Macht der Dinge. Symbolische Kommunikation und kulturelles Handeln; Festschrift für Ruth E.-Mohrmann. Münster (u. a.): Waxmann (Beiträge zur Volkskultur in Nordwestdeutschland, Bd. 116), S. 11–26.

Köster, Manuel (2016): Diskussionszusammenfassung zum Vortrag von Waltraud Schreiber. In: Holger Thünemann und Wolfgang Hasberg (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 1), S. 153–156.

Köster, Norbert (2016): Historische Orte als außerschulische Lernorte im Religionsunterricht. Perspektiven aus Geschichtsdidaktik, Kirchenraum-, Museums- und Gedenkstättenpädagogik. In: Stefan Bork (u. a.) (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd. 12), S. 188–203.

Kothmann, Thomas (2007): Evangelischer Religionsunterricht in Bayern. Ideen- und wirkungsgeschichtliche Aspekte im Spannungsfeld von Staat und Kirche. Neuendettelsau: Freimund-Verl.

Kotte, Eugen (2011): *Cultural turns* und Geschichtsdidaktik. Impulse der Neuen Kulturgeschichte zur Erschließung geschichtsdidaktischer Forschungs- und Arbeitsfelder.

In: Ders. (Hg.): Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik. München: Meidenbauer (Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt, Bd. 4), S. 15–52.

Ders. (2016): Kulturgeschichte und Geschichtsdidaktik. In: Holger Thünemann und Wolfgang Hasberg (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 1), S. 381–408.

Krasselt-Maier, Judith (2012): Luther: Gottes Wort und Gottes Gnade. Bausteine für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Martin Luther – Leben, Werk und Wirken).

Kraus, Barbara (2003): Klassifikationssysteme für Sachgüter in kulturhistorischen Museen. Hrsg. von Landesstelle für Museumsbetreuung Baden-Württemberg. Online verfügbar unter <http://www.landesstelle.de/wp-content/uploads/2014/12/Zwei-Klassifikationsbeispiele.pdf>, zuletzt geprüft am 09.10.2015.

Kraus, Björn (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: *Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie*, Jg. 37 (H. 2), S. 116–129.

Krech, Volkhard (2012): Religion als Kommunikation. In: Michael Stausberg (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin, Boston: De Gruyter (De Gruyter Studium), S. 49–63.

Kroll, Markus; Städter, Benjamin (2016): Herausforderungen und Perspektiven der Kirchengeschichtsdidaktik aus der Warte der Geschichtsdidaktik. In: Stefan Bork (u. a.) (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd. 12), S. 89–102.

Kropač, Ulrich (2013): Unterschiedliche Modi der Weltbegegnung. Eine bildungstheoretische Einordnung. In: *Kontakt: Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg*, Jg. 32 (H. 1), S. 11–13.

Kuchler, Christian (2016): Quo vadis, Geschichtsdidaktik? Didaktik der Geschichte, ihre Bezugsdisziplinen und Bezugsfelder. Einführung. In: Michael Sauer (u. a.) (Hg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Unter Mitarbeit von Thomas Sandkühler und Holger Thünemann. Göttingen, Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 357–362.

Kuhlemann, Frank-Michael (2016a): Die religiöse Dimension des Historischen Lernens. In: *geschichte für heute. zeitschrift für historisch-politische bildung*, Jg. 9 (H. 4), S. 16–43.

Ders. (2016b): Glaube und Religion im Geschichtsunterricht. Von der Notwendigkeit einer perspektivischen Erweiterung des historischen Lernens. Lernen aus der Geschichte. In: Internetseite der Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien

e. V. Online verfügbar unter <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13198>, zuletzt geprüft am 10.01.2017, o. S.

Ders. (2016c): Historische Religionsforschung und Geschichtsdidaktik. In: Michael Sauer (u. a.) (Hg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Unter Mitarbeit von Thomas Sandkühler und Holger Thünemann. Göttingen, Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 399–414.

Ders. (2018): Religionsgeschichte im Geschichtsunterricht. Legitimation, Aufgaben, Themenstellungen. In: Stefan Müller und Wolfgang Sander (Hg.): Bildung in der post-säkularen Gesellschaft. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 211–232.

Kuhn, Bärbel; Windus Astrid (Hg.) (2012a): Religiöse Dimensionen im Geschichtsunterricht. St. Ingbert: Röhrig (Historica et Didactica: Fortbildung Geschichte, Bd. 3).

Dies.; Windus Astrid (2012b): Vorwort. In: Dies. und Astrid Windus (Hg.): Religiöse Dimensionen im Geschichtsunterricht. St. Ingbert: Röhrig (Historica et Didactica: Fortbildung Geschichte, Bd. 3), S. 7–8.

Kumlehn, Martina (2015): Bildung, religiöse. In: Internetseite des wissenschaftlichen Bibelportals der Deutschen Bibelgesellschaft. Online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100082/>, zuletzt geprüft am 06.10.2016, o. S.

Kunstmann, Joachim (2002): Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verl.-Haus (u. a.) (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 2).

Ders. (2010): Religionspädagogik. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Tübingen, Basel: Francke (UTB, Bd. 2500).

Künzl, Hannelore (1992): Jüdische Kunst. Von der biblischen Zeit bis in die Gegenwart. München: C. H. Beck.

Kurth, Stefan (Hg.) (2011): Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).

Kurz, Gerhard (2015): Das Wahre, Schöne, Gute. Aufstieg, Fall und Fortbestehen einer Trias. Paderborn: Wilhelm Fink.

Kürzeder, Christoph (2005): Als die Dinge heilig waren. Gelebte Frömmigkeit im Zeitalter des Barock. Zugl.: München, Univ., Diss., 2004. 1. Aufl. Regensburg: Schnell + Steiner.

Laclau, Ernesto (2002): Emanzipation und Differenz. Wien: Turia und Kant.

Lämmermann, Godwin (1994): Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Prüfungswissen Theologie. Gütersloh: Kaiser (Kaiser-Taschenbücher, Bd. 160).

Ders. (1998): Grundriss der Religionsdidaktik. 2., durchges. und erg. Aufl. Stuttgart (u. a.): Kohlhammer (Praktische Theologie heute, Bd. 1).

Ders. (2005a): Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Ders. (2005b): Religionspädagogik – was ist sie und was will sie? In: Ders., Elisabeth Naurath und Uta Pohl-Patalong (Hg.): Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, S. 11–30.

Ders. (2008): Reli auf der Show-Bühne. Eine polemische Kritik der sich „performative“ nennenden „Religionsdidaktik“. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 7 (H. 2), S. 107–123.

Lang, Bernhard (2005): Kult/Ritual. In: Christoph Auffarth (u. a.) (Hg.): Metzler Lexikon Religion. 4 Bände. Sonderausg. Stuttgart (u. a.): J. B. Metzler (Bd. 2), S. 267–274.

Lange, Günter (o. D.): Zum Umgang mit Bildern der Kunst im Religionsunterricht. In: Internetseite von Martin Sander-Gaiser. Online verfügbar unter <http://sander-gaiser.de/ru/lange/rukunst.htm>, zuletzt geprüft am 20.09.2016, o. S.

Ders. (2001): Was heißt ein Bild sehen und deuten? In: *meditation*, Jg. 27 (H. 1), S. 9–12.

Ders. (2002): Umgang mit Kunst. In: Gottfried Adam und Rainer Lachmann (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband. 4., überarbeitete Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 247–261.

Lange, Kristina (2011): Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung (Geschichtskultur und historisches Lernen).

Dies. (2013): Schülervorstellungen zur Bildquellenarbeit im Geschichtsunterricht – „Ja, aber so lernen wie Rechnen oder Lesen muss man das, denke ich mal, nicht“. In: Markus Bernhardt (Hg.): *Visual History*, Jahresband 2013. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 27–45.

Lanwerd, Susanne (2004): Religionen in Ausstellungen – Perspektiven einer kunstgeschichtlichen Kulturwissenschaft. In: Peter J. Bräunlein (Hg.): *Religion und Museum. Zur visuellen Repräsentation von Religion/en im öffentlichen Raum*. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 77–96.

Lapaire, Claude (1983): *Kleines Handbuch der Museumskunde*. Bern: Haupt.

Larcher, Gerhard (2005): *Annäherungsversuche von Kunst und Glaube. Ein fundamentaltheologisches Skizzenbuch*. Wien: LIT (Theologie, Kultur, Ästhetik, Bd. 2).

Laubach, Thomas (2013): *Kann man Gott beleidigen? Zur aktuellen Blasphemie-Debatte*. Freiburg im Breisgau (u. a.): Herder (Theologie kontrovers).

Ders. (2014): Blasphemie als moralische Kategorie. Theologisch-ethische Aspekte des Blasphemiediskurses. In: Ders. und Konstantin Lindner (Hg.): *Blasphemie – lächerlicher Glaube? Ein wiederkehrendes Phänomen im Diskurs*. Berlin: LIT (Bamberger theologisches Forum, Bd. 15), S. 67–88.

Laube, Stefan (2011): Von der Reliquie zum Ding. Heiliger Ort – Wunderkammer – Museum. Berlin: De Gruyter.

Laukötter, Anja (2007): Von der „Kultur“ zur „Rasse“ – vom Objekt zum Körper? Völkerkundemuseen und ihre Wissenschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Science studies).

Leimgruber, Stephan (2007): Interreligiöses Lernen. Neuausg. München: Kösel.

Lenz-Johanns, Martin (1990): Musealisierung in der öffentlichen Erziehung und ästhetische Bildung. In: Wolfgang Zacharias (Hg.): Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. 1. Aufl. Essen: Klartext (Edition Hermes, Bd. 1), S. 268–286.

Leopold, Christian (2018): Prozess um judenfeindliches Relief spaltet Wittenberg. Ist am Ende der Unesco-Welterbe-Titel [sic!] in Gefahr? In: *Bild*, 07.05.2018. Online verfügbar unter <https://www.bild.de/regional/sachsen-anhalt/judentum/prozess-um-judenfeindliches-relief-spaltet-wittenberg-55626506.bild.html>, zuletzt geprüft am 25.10.2018, o. S.

Leroi-Gourhan, André (1951) Études ethnologiques. In: *bulletin de la Société des Études Indochinoises* (H. 25), S. 549–460.

Liebelt, Udo (Hg.) (2005): Vom Geist der Dinge. Das Museum als Forum für Ethik und Religion; Dokumentation der Fachtagung „Vom Geist der Dinge – das Museum als Forum für Ethik und Religion“, veranstaltet vom Bundesverband Museumspädagogik e. V., 28. bis 30. Oktober 2004 in Dresden. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement).

Linde, Hans (1972): Sachdominanz in Sozialstrukturen. Tübingen: J. C. B. Mohr (Gesellschaft und Wissenschaft, Bd. 4).

Lorentz, Harry (2016): Kompetenzorientiert Religion unterrichten. Impulse für die Unterrichtsplanung, -gestaltung und Leistungsmessung. Online verfügbar unter <https://slideplayer.org/slide/12081715/>, zuletzt geprüft am 29.10.2018, 20 Folien.

Lübbe, Hermann (1986): Religion nach der Aufklärung. Graz: Styria.

Ders. (2003): Im Zug der Zeit. Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart. 3., um ein Nachwort erw. Aufl. Berlin: Springer.

Ludwig, Andreas (2011): Materielle Kultur: 1.0 Version. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Online verfügbar unter [http://docupedia.de/zg/Materielle\\_Kultur](http://docupedia.de/zg/Materielle_Kultur), zuletzt geprüft am 19.02.2015, o. S.

Ders. (2014): Geschichtswissenschaft. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 287–293.

Ders.; Walz, Markus (2016): Museen als Forschungsgegenstand anderer Wissenschaften. In: Markus Walz (Hg.): Handbuch Museum. Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 375–381.

Luhmann, Niklas (1977): Funktion der Religion. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Theorie).

Lüpken, Anja (2008): Kontraste – Ausstellungen über Religionen im Vergleich. In: Annette Wilke (Hg.): Im Netz des Indra. Das Museum of World Religions, sein buddhistisches Dialogkonzept und die neue Disziplin Religionsästhetik. Münster, Westf: LIT (Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse Studien Münster, Bd. 7), S. 148–164.

Dies. (2011): Religion(en) im Museum. Eine vergleichende Analyse der Religionsmuseen in St. Petersburg, Glasgow und Taipeh. Berlin, Münster: LIT (Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse Studien Münster, Bd. 11).

Lynch, Gordon (2010): Object theory: toward an intersubjective, mediated, and dynamic theory of religion. In: David Morgan (Hg.): Religion and material culture. The matter of belief. London, New York: Routledge, S. 40–54.

MacGregor, Neil (2011): Eine Geschichte der Welt in 100 Objekten. 1., neue Ausg. München: C. H. Beck.

Maiwald, Stephanie (2014): Jenseits von „Primitive Art“. Zum Selbstverständnis zeitgenössischer Künstler in Nigeria. Berlin: Reimer (Veröffentlichungen des Frobenius-Instituts an der Goethe-Universität zu Frankfurt am Main, Bd. 127).

Maletzke, Gerhard (1996): Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdt. Verl.

Maly, Sebastian (2007): Offenbarung als direkte Erfahrung. Überlegungen zu einem nicht-empiristischen Erfahrungsbegriff in der Religionsphilosophie mit John E. Smith. In: Gerd Haefner (Hg.): Religiöse Erfahrung II. Interkulturelle Perspektiven. Stuttgart: W. Kohlhammer (Münchener philosophische Studien, Bd. 26), S. 188–203.

Martin, Jean-Hubert (2005): Das Museum – weltliches oder religiöses Heiligtum? In: Udo Liebelt (Hg.): Vom Geist der Dinge. Das Museum als Forum für Ethik und Religion; Dokumentation der Fachtagung „Vom Geist der Dinge – das Museum als Forum für Ethik und Religion“, veranstaltet vom Bundesverband Museumspädagogik e. V., 28. bis 30. Oktober 2004 in Dresden. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 39–50.

Matthes, Joachim (1992): Auf der Suche nach dem „Religiösen“. Reflexionen zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung. In: *Sociologia Internationalis*, Jg. 30 (H. 2), S. 129–142.

McClellan, Andrew (1994): Inventing the Louvre. Art, politics, and the origins of the modern museum in eighteenth-century Paris. Cambridge [England], New York: Cambridge University Press.

Meerwein, Reinhard (2010): Kann man Religion ausstellen? Versuch einer Annäherung. In: Harald Schwillus (Hg.): Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum



und Ausstellung. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 2), S. 97–106.

Meier, Thomas; Zotter, Astrid (2013): Ritualgegenstände und Materialität. In: Christiane Brosius (Hg.): *Ritual und Ritualdynamik. Schlüsselbegriffe, Theorien, Diskussionen*. 1., neue Ausg. Göttingen: UTB (UTB: Kunst-/Kulturwissenschaften, Bd. 3854), S. 135–143.

Mendl, Hans (2013): Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik! In: *Religionspädagogische Beiträge* (H. 69), S. 17–23.

Mentgen, Gerd (2001): Juden. Zwischen Koexistenz und Pogrom. In: Bernd-Ulrich Hergemöller (Hg.): *Randgruppen der spätmittelalterlichen Gesellschaft*. Warendorf: Fahlbusch, S. 335–387.

Mensching, Gustav (1959): *Die Religion. Erscheinungsformen, Strukturtypen und Lebensgesetze*. Stuttgart: Schwab.

Mertin, Andreas (1991): *Ars ante portas? Skeptische Erwägungen zur Kunstvermittlung in der Kirche*. In: *Kunst und Kirche* (H. 3), S. 190–194.

Ders. (2009): Der ganz normale Antijudaismus? In: *tà katoptrizómena. Das Magazin für Kunst, Kultur, Theologie, Ästhetik* (H. 59). Online verfügbar unter <http://www.themomag.de/59/am287.htm>, zuletzt geprüft am 11.10.2018, o. S.

Ders. (2013a): Das Kreuz mit der Kunst. Bildende Kunst und Religion in der Gegenwart. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 12 (H. 1), S. 136–145.

Ders. (2013b): Kunst und Religion. Eine grundsätzliche Perspektive. In: *Religion unterrichten* (H. 1), S. 3–8.

Meyer, Angelika (1985): Die Sachquelle. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Rainer Beddig (Hg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann (Schwann-Handbuch, Bd. 24), S. 269–291.

Meyer, Birgit (u. a.) (2011): Introduction. Key Words in Material Religion. In: Dies. (u. a.) (Hg.): *Material Religion. The Journal of Objects, Art and Belief. Special Issue*, Jg. 7 (H. 1): Berg Pub Ltd, S. 4–9.

Meyer, Guido (2010): Ortswechsel in Sachen Religion. Bemerkungen aus religionspädagogischer Perspektive. In: Harald Schwillus (Hg.): *Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung*. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 2), S. 29–37.

Meyer, Karlo (1999): *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl.

Meyer, Michael A. (2015): Reform. In: Dan Diner (Hg.): *Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur*. 7 Bände. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Bd. 6), S. 120–126.

Meyer-Blanck, Michael; Weyel, Birgit (1999): Arbeitsbuch praktische Theologie. Ein Begleitbuch zu Studium und Examen in 25 Einheiten. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verl.-Haus.

Mezger, Werner (Hg.) (1984a): Narren, Schellen und Marotten. 11 Beiträge zur Narrenidee; Begleitband zu einer Ausstellung in der Universitätsbibliothek Freiburg im Breisgau vom 9. Febr. bis zum 14. März 1984. Remscheid: Kierdorf (Kulturgeschichtliche Forschungen, Bd. 3).

Ders. (1984b): Narren, Schellen und Marotten. Grundzüge einer Ideengeschichte des Narrentums. In: Ders. (Hg.): Narren, Schellen und Marotten. 11 Beiträge zur Narrenidee; Begleitband zu einer Ausstellung in der Universitätsbibliothek Freiburg im Breisgau vom 9. Febr. bis zum 14. März 1984. Remscheid: Kierdorf (Kulturgeschichtliche Forschungen, Bd. 3), S. 1–36.

Michalke-Leicht, Wolfgang (2011a): Didaktischer Perspektivenwechsel. In: Ders. (Hg.): Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht. München: Kösel, S. 10–22.

Ders. (2011b): Einführung. In: Ders. (Hg.): Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht. München: Kösel, S. 7–8.

Michler, Andreas (2004): Museum und Ausstellung. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. 2., erw. Aufl. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 597–613.

Miller, Daniel (1987): Material culture and mass consumption. Oxford: Blackwell (Social archaeology).

Ders.; Tilley, Chris (1996): Editorial. In: *Journal of Material Culture*, Jg. 1 (H. 1), S. 5–14.

Ders. (1998): Material cultures. Why some things matter. Chicago: University of Chicago Press.

Ders. (2005): Materiality. Durham, N. C.: Duke University Press.

Minucciani, Valeria (Hg.) (2013a): Religion and Museums. Immaterial and Material Heritage. Turin: Umberto Allemandi & C.

Dies. (2013b): Consideration in Relation to the Museography for Objects of a Religious Nature. In: Dies. (Hg.): Religion and Museums. Immaterial and Material Heritage. Turin: Umberto Allemandi & C., S. 11–23.

Moser, Dietz-Rüdiger (1984): Geleitwort. In: Werner Mezger (Hg.): Narren, Schellen und Marotten. 11 Beiträge zur Narrenidee; Begleitband zu einer Ausstellung in der Universitätsbibliothek Freiburg im Breisgau vom 9. Febr. bis zum 14. März 1984. Remscheid: Kierdorf (Kulturgeschichtliche Forschungen, Bd. 3), S. IX–XIV.

Müller, Ernst (2006): Ästhetik und Religion. In: Birgit Weyel und Birgit Gräß (Hg.): Religion in der modernen Lebenswelt. Erscheinungsformen und Reflexionsperspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 256–276.

Müller-Straten, Christian (2002): Inventarisierung. Theorie und Praxis musealer Dokumentation. München: Müller-Straten (Wunderkammer, Bd. 3).

Muttenthaler, Roswitha; Wonisch, Regina (2006): Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement).

Mütter, Bernd (2002): Stereotypen und historisches Lernen. In: Stephan Scholz: Stereotyp, Identität und Geschichte. Die Funktion von Stereotypen in gesellschaftlichen Diskursen. Hrsg. von Hans Henning Hahn. Frankfurt am Main (u. a.): Lang (Mitteleuropa – Osteuropa, Bd. 5), S. 155–174.

Natrup, Susanne (2005): Sehnsucht nach Verzauberung. Das postmoderne Kunstmuseum als religiöser Ort. In: Udo Liebelt (Hg.): Vom Geist der Dinge. Das Museum als Forum für Ethik und Religion; Dokumentation der Fachtagung „Vom Geist der Dinge – das Museum als Forum für Ethik und Religion“, veranstaltet vom Bundesverband Museumspädagogik e. V., 28. bis 30. Oktober 2004 in Dresden. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 51–62.

Nauderer, Ursula Katharina (2011): Zwischen Kunstobjekt und Massenware – zwischen Kontemplation und Kommerz. Überlegungen zur musealen Präsentation und Vermittlung der Sammlungen zur Völkfrömmigkeit im Bezirksmuseum Dachau. In: Klaus Landa (Hg.): Christliche Religion im musealen Kontext. 19. Internationale Fachtagung bayerischer, böhmischer, oberösterreichischer und sächsischer Museumsfachleute; Freistadt, 30.09. – 2.10.2010 = Křesťanské náboženství v muzejním kontextu: 19. Mezinárodní sympozium bavorských, českých, hornorakouských a saských muzeologů. Leonding, München: Verbund Oberösterreichischer Museen (u. a.) (Museum-Bulletin/Landesstelle für die Nichtstaatlichen Museen in Bayern, Bd. 19), S. 112–118.

Naurath, Elisabeth (u. a.) (2016): Positionspapier. Damit der Religionsunterricht in Deutschland zukunftsfähig bleibt: Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. Online verfügbar unter [https://www.comenius.de/ComeniusInstitut/news/Texte/Positionspapier\\_zukunftsfahiger-RU\\_Unterschriften\\_Stand\\_2016\\_12\\_16.pdf?m=1482139058](https://www.comenius.de/ComeniusInstitut/news/Texte/Positionspapier_zukunftsfahiger-RU_Unterschriften_Stand_2016_12_16.pdf?m=1482139058), zuletzt geprüft am 18.01.2017.

Nehring, Andreas (2008): Religion und Kultur. Zur Beschreibung einer Differenz. In: Ders. und Joachim Valentin (Hg.): Religious Turns – Turning Religions. Veränderte kulturelle Diskurse – neue religiöse Wissensformen. Stuttgart: Kohlhammer (Religionskulturen, Bd. 1), S. 11–32.

O. V. (2010): Religionsdidaktische Prinzipien. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausg., vollst. überarb. 6. Aufl. der 1. Aufl. 2001. München: Kösel, S. 331–333.

O. V. (o. D.): About. In: Internetseite von Motive Entertainment. Online verfügbar unter <http://theshackresources.com/about>, zuletzt geprüft am 15.12.2017, o. S.

Obst, Gabriele (2007): Religion zeigen – eine Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts? Zwischenruf zu einem aktuellen religionspädagogischen Paradigma. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 6 (H. 2), S. 104–123.

Offe, Sabine (1995): Zur Musealisierung von Religion: Jüdische Museen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Hans G. Kippenberg und Brigitte Luchesi (Hg.): *Lokale Religionsgeschichte*. Marburg: Diagonal-Verlag, S. 235–250.

Dies. (2000): *Ausstellungen, Einstellungen, Entstellungen. Jüdische Museen in Deutschland und Österreich*. Berlin: Philo (Studien zur Geistesgeschichte, Bd. 27).

Dies. (2003): Museale Inszenierungen von religiöser Vielfalt und öffentlicher Bildung. In: Christa Dommel (u. a.) (Hg.): *WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung; Festschrift für Jürgen Lott zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 373–385.

Otto, Gert (1974): Praktische Theologie als kritische Theorie religiös vermittelter Praxis. In: *Praktische Theologie*, Jg. 9 (H. 2), S. 105–115.

Otto, Rudolf (1987): *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*. Nachdr. der ungekürzten Sonderausg. 1979. München: C. H. Beck (Beck'sche Reihe, Bd. 328).

Ottomeyer, Hans (2010): Zeugnisse der Geschichte und die Museen Europas. In: Elisabeth Tietmeyer (Hg.): *Die Sprache der Dinge. Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die materielle Kultur*. Münster (u. a.): Waxmann (Schriftenreihe/Museum Europäischer Kulturen, Bd. 9), S. 23–30.

Paine, Crispin (2000): *Godly things. Museums, objects, and religion*. New York: Leicester University Press (Leicester museum studies).

Ders. (2013): *Religious objects in museums. Private lives and public duties*. English ed. London, New York: Berg Publishers.

Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: *Geschichtsdidaktik*, Jg. 12 (H. 2), S. 130–142.

Ders. (1997a): Arbeitsformen. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 401–406.

Ders. (1997b): Geschichte und politische Bildung. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 319–324.

Ders. (1997c): Quellenarbeit, Quelleninterpretation. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 430–433.

- Ders. (2005): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Wochenschau: Geschichte).
- Ders. (2006a): Geschichtsdidaktische Begriffe: Lieber borgen als bilden? In: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl., S. 9–14.
- Ders. (2006b): Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte).
- Ders. (2006c): Darstellung. In: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl., S. 41–42.
- Ders. (2008): Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte, Bd. 1).
- Ders.; Land, Kristin (2009): Bildinterpretation praktisch. Bildgeschichten und verfilmte Bilder.
- Ders. (2011a): Bildinterpretation. Zum Stand der geschichtsdidaktischen Bildinterpretation. In: Saskia Handro (Hg.): Visualität und Geschichte. Berlin (u. a.): Lit-Verl. (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 1), S. 69–88.
- Ders. (2011b): Quellenarbeit im Geschichtsunterricht heute. In: Internetseite des Niedersächsischen Geschichtslehrerverbands. Online verfügbar unter [http://www.vgdnnds.de/docs/Pandel\\_Quellenarbeit\\_3.11.11.pdf](http://www.vgdnnds.de/docs/Pandel_Quellenarbeit_3.11.11.pdf), zuletzt geprüft am 25.04.2017.
- Ders. (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Forum Historisches Lernen).
- Ders. (2016): Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren. In: *geschichte für heute. zeitschrift für historisch-politische bildung*, Jg. 9 (H. 3), S. 20–34.
- Panofsky, Erwin (1978): Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: Ders. (Hg.): Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Neuaufl. Köln: DuMont (DuMont-Taschenbücher, Bd. 33), S. 36–67.
- Parmentier, Michael (2001): Der Bildungswert der Dinge oder: Die Chancen des Museum [sic!]. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (H. 1), S. 39–50.
- Ders. (2008): Agora. Die Zukunft des Museums. Online verfügbar unter <http://www.60320ffm.de/orbis/wp-content/uploads/2008/09/Agora.%20Die%20Zukunft%20des%20Museums.pdf>, zuletzt geprüft am 25.07.2018, S. 1–10.
- Paul, Gerhard (2006): Von der Historischen Bildkunde zur Visual History. Eine Einführung. In: Ders. (Hg.): Visual History. Ein Studienbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7–36.
- Ders. (2013): Visual History und Geschichtsdidaktik. Grundsätzliche Überlegungen. In: Markus Bernhardt (Hg.): Visual History, Jahresband 2013. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 9–26.

Peng-Keller, Simon (2007): Christliche Passionsmeditation als ‚Compassion‘? In: Ingolf U. Dalferth und Andreas Hunziker (Hg.): Mitleid. Konkretionen eines strittigen Konzepts; internationales Forschungskolloquium über „Religion und Emotion“ am 4. – 5. Februar 2006 in Zürich. Tübingen: Mohr Siebeck (Religion in philosophy and theology, Bd. 28), S. 307–342.

Penzel, Joachim (2015): Kunstwerk im Kontext (Information für Lehrende). Online verfügbar unter [http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp\\_kwm\\_4\\_kwm\\_kontexttheorie\\_2015.pdf](http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_kwm_4_kwm_kontexttheorie_2015.pdf), zuletzt geprüft am 30.07.2018.

Petzold, Felix (2018): Didaktische Strategien in multikulturellen Klassen – ein geschichtsdidaktischer Ansatz zur Behandlung von Stereotypen im Unterricht. Intellektueller Output II, Einheit VIII. In: Internetseite des EU-Projekts SORAPS. Online verfügbar unter <https://soraps.unive.it/teacher-training-course-design/>, zuletzt geprüft am 19.07.2019, S. 1–3.

Phillips, Tom (2004): Einleitung. In: Ders. (Hg.): Afrika. Die Kunst eines Kontinents: anlässlich der Ausstellung „Afrika – die Kunst eines Kontinents“ im Martin-Gropius-Bau, Berlin (1. März – 1. Mai 1996). Sonderausg. München (u. a.): Prestel, S. 11–20.

Picht, Georg (1986): Kunst und Mythos. Stuttgart: Klett-Cotta.

Pieper, Katrin (2007): Zeitgeschichte von und in Jüdischen Museen. Kontexte – Funktionen – Möglichkeiten. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Jg. 4 (H. 1/2). Online verfügbar unter <http://www.zeithistorische-forschungen.de/1-2-2007/id=4639>, zuletzt geprüft am 24.06.2016, S. 211–222.

Plessow, Oliver (2015): „Außerschulisch“ – Zur Bedeutung eines Begriffs aus geschichtsdidaktischer Sicht. In: Dietrich Karpa, Bernd Overwien und Ders. (Hg.): Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag (Erfahrungsorientierter Politikunterricht, Bd. 8), S. 17–32.

Pohl, Karl Heinrich (2006): Wann ist ein Museum „historisch korrekt“? „Offenes Geschichtsbild“, Kontroversität, Multiperspektivität und „Überwältigungsverbot“ als Grundprinzipien musealer Geschichtspräsentation. In: Olaf Hartung (Hg.): Museum und Geschichtskultur. Ästhetik, Politik, Wissenschaft. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte (Sonderveröffentlichungen der Gesellschaft für Kieler Stadtgeschichte, Bd. 52), S. 273–286.

Pohl-Patalong, Uta (2013): Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Elementar).

Polit, Karin (2013): Verkörperung. In: Christiane Brosius (Hg.): Ritual und Ritualdynamik. Schlüsselbegriffe, Theorien, Diskussionen. 1., neue Ausg. Göttingen, Niedersachs: UTB (UTB, Bd. 3854: Kunst-/Kulturwissenschaften), S. 215–221.

Pollack, Detlef (1995): Was ist Religion? Probleme der Definition. In: *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, Jg. 3 (H. 2), S. 163–190.

- Ders. (2000): Was ist Religion? Versuch einer Definition. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 55–98.
- Pomian, Krzysztof (2007): Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln. 3., unveränd. Aufl. Berlin: Wagenbach (Wagenbachs Taschenbuch, Bd. 302).
- Popp, Susanne (Hg.) (2009a): Historische Kompetenzen und Museen. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25).
- Dies. (2009b): Historische Bildung und Kompetenzmodelle. Überlegungen zu einer aktuellen Debatte. In: Dies. (Hg.): Historische Kompetenzen und Museen. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25), S. 24–38.
- Porzelt, Burkard (2013): Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik. 2. durchges. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH (utb-studie-book, Bd. 3177).
- Poser, Hasso von (2010): Abendmahlskanne. In: Arbeitskreis für Inventarisierung und Pflege des kirchlichen Kunstgutes (Hg.): Lexikon für kirchliches Kunstgut. Unter Mitarbeit von Xaver Luderböck. 1. Aufl. Regensburg: Schnell & Steiner, S. 11–12.
- Pretz, Manfred (2014): Woher wissen wir etwas über die Vergangenheit? (6. Klasse). In: Internetseite des Histoproblogs. Online verfügbar unter <https://histoproblog.org/2014/01/25/woher-wissen-wir-etwas-uber-die-vergangenheit-6-klasse/>, zuletzt geprüft am 19.04.2017, o. S.
- Prohl, Inken (2012): Materiale Religion. In: Michael Stausberg (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin, Boston: De Gruyter (De Gruyter Studium), S. 379–392.
- Dies. (2014): Religionswissenschaft. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 313–337.
- Prösler, Martin (2000): Museen: Akteure im Globalisierungsprozess. In: Rosmarie Beier-de Haan (Hg.): Geschichtskultur in der zweiten Moderne. Frankfurt am Main: Campus, S. 325–344.
- Pröttler, Viktor (1993): Datenfeldkatalog zur Grundinventarisierung. Ein Bericht der „Arbeitsgruppe Dokumentation“ des Deutschen Museumsbundes. Online verfügbar unter [http://www.museumsbund.de/fileadmin/fg\\_doku/publikationen/Datenfeldkatalog.pdf](http://www.museumsbund.de/fileadmin/fg_doku/publikationen/Datenfeldkatalog.pdf), zuletzt geprüft am 09.10.2015.
- Purin, Bernhard (1993): Dinge ohne Erinnerung. Anmerkungen zum schwierigen Umgang mit jüdischen Kult- und Ritualobjekten zwischen Markt und Museum. In: *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde* (H. 96), S. 147–166.
- Raby, Julian (1985): Exotica from Islam. In: Oliver R. Impey und Arthur MacGregor (Hg.): The Origins of museums. The cabinet of curiosities in sixteenth and seventeenth-century Europe. Oxford [Oxfordshire], New York: Clarendon Press; Oxford University, S. 251–258.

Rahden, Till van (1996): Weder Milieu noch Konfession. Die situative Ethnizität der deutschen Juden im Kaiserreich in vergleichender Perspektive. In: Olaf Blaschke (Hg.): Religion im Kaiserreich. Milieus, Mentalitäten, Krisen. Gütersloh: Kaiser Gütersloher Verlagshaus (Religiöse Kulturen der Moderne, Bd. 2), S. 409–434.

Raffler, Marlies (2007): Museum-Spiegel der Nation? Zugänge zur historischen Museologie am Beispiel der Genese von Landes- und Nationalmuseen in der Habsburgermonarchie. Wien: Böhlau.

Rahner, Johanna (2008): Ein nackter Gott? Theologische Perspektiven zur Nacktheit im Mittelalter. In: Stefan Bießenecker (Hg.): Und sie erkannten, dass sie nackt waren. Nacktheit im Mittelalter; Ergebnisse einer interdisziplinären Tagung des Zentrums für Mittelalterstudien der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 3. und 4. November 2006. Bamberg: University of Bamberg Press (Bamberger interdisziplinäre Mittelalterstudien, Bd. 1), S. 173–184.

Rauthe, Simone (2005): Geschichtsdidaktik – ein Auslaufmodell? Neue Impulse der amerikanischen Public History. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Jg. 2 (H. 2). Online verfügbar unter <http://www.zeithistorische-forschungen.de/2-2005/id=4647>, S. 287–291.

Redeker, Mirjam-Christina (2011): Wahrnehmung und Glaube. Zum Verhältnis von Theologie und Ästhetik in gegenwärtiger Zeit. Berlin, New York: De Gruyter (Theologische Bibliothek Töpelmann, Bd. 155).

Reeken, Dietmar von (2006): Sachquelle. In: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl., S. 156–157.

Ders. (2014): Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Fachdidaktik), S. 144–157.

Rein, Annette (2015): Kirchliche Museen als Orte des gesellschaftlichen Diskurses. Interview mit Joachim Valentin, Direktor des „Katholischen Zentrums Haus am Dom“ in Frankfurt am Main. In: *Museum Aktuell* (H. 226), S. 8–12.

Reynolds, Barrie (1987): Material Systems: An Approach to the Study of Kwanda Material Culture. In: Ders. (Hg.): Material Anthropology: Contemporary Approaches to Material Culture. Lanham: University Press of America, S. 155–188.

Rhein, Stefan (2013): Konfession und Museum. Ein Versuch. In: Harald Schwillus (Hg.): Wallfahrt ins Museum? Die Kommunikation von Religion im Museum mit Blick auf die Besucherinnen und Besucher. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 5), S. 127–150.

Ritter, Werner H. (1989): Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang: eine grundlegende Studie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 4).



Roeck, Bernd (2004): Das historische Auge. Kunstwerke als Zeugen ihrer Zeit; von der Renaissance zur Revolution. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rohlfes, Joachim (2005): Geschichte und ihre Didaktik. 3., erw. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ders. (2006): Eine bilanzierende Einführung. Zu den Beiträgen in diesem Buch. In: Olaf Hartung (Hg.): Museum und Geschichtskultur. Ästhetik, Politik, Wissenschaft. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte (Sonderveröffentlichungen der Gesellschaft für Kieler Stadtgeschichte, Bd. 52), S. 11–20.

Röper, Ursula (2010): Religion Vor-Stellen? Überlegungen zur Konzeption von kultur- und religionshistorischen Ausstellungen. In: Harald Schwillus (Hg.): Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 2), S. 137–144.

Roßler, Gustav (2008): Kleine Galerie neuer Dingbegriffe: Hybriden, Quasi-Objekte, Grenzobjekte, epistemische Dinge. In: Georg Kneer, Markus Schroer und Erhard Schüttpelz (Hg.): Bruno Latours Kollektive. Kontroversen zur Entgrenzung des Sozialen. 1. Aufl.; Originalausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1862), S. 76–107.

Rothgangel, Martin; Biel, Peter (2006): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Religionspädagogik. In: Michael Wermke (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 41–56.

Rump, Hans-Uwe (1998): Besuch in der Synagoge – mit Schülern im Jüdischen Kulturmuseum Augsburg. In: Hildegard Viereggen (Hg.): Museumspädagogik für die Schule. Grundlagen, Inhalte und Methoden. München, S. 118–130.

Rumpf, Horst (1990): Die Gebärde der Besichtigung. In: Grete Anzengruber: Ab ins Museum. Materialien zur Museumspädagogik. Wien (u. a.): Jugend & Volk (Schulheft, Bd. 58), S. 9–32.

Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe).

Ders. (1994): Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Klaus Füssmann, Heinrich Theodor Grütter und Ders. (Hg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln: Böhlau, S. 3–26.

Ders. (1997a): Historisches Lernen. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 261–265.

Ders. (1997b): Was heißt: Sinn der Geschichte? (Mit einem Ausblick auf Vernunft und Widersinn). In: Klaus E. Müller (Hg.): Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55584), S. 17–47.

Ders. (2002): Geschichte im Kulturprozess. Köln: Böhlau.

Ders. (2008): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. 2., überarb. und erw. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte).

Ders. (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln: Böhlau.

Sachsenröder, Thomas (2011): Das Konzept Lehrplanplus (Teil II). Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Umsetzung des neuen bayerischen Lehrplanmodells. In: *Schulverwaltung Bayern*, Jg. 34 (H. 5), S. 130–133.

Sajak, Claus Peter (2005): Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive. Münster: LIT (Forum Religionspädagogik interkulturell, Bd. 9).

Ders. (2010): Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Unter Mitarbeit von Katrin Gergen-Woll, Barbara Huber-Rudolf und Jan Wopowa. München: Kösel.

Ders. (2014): Zum Verhältnis von Hermeneutik und Partizipation. Die Debatte um die Kompetenzorientierung und ihre Folgen für Katechese und Religionsunterricht. In: Rainer Möller (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: von der Dialektik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Münster: Comenius-Institut, S. 11–27.

Ders. (2018): Interreligiöses Lernen. Darmstadt: WBG (Theologie kompakt).

Salewski, Melanie (2006): Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl., S. 128–129.

Samida, Stefanie (Hg.) (2014a): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler.

Dies. (2014b): Semiophoren. In: Dies. (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 249–252.

Dies. (2016): Materielle Kultur – und dann? Kulturwissenschaftliche Anmerkungen zu einem aktuellen Trend in der Zeitgeschichtsforschung. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Jg. 13 (H. 3). Online verfügbar unter <http://www.zeithistorische-forschungen.de/3-2016/id=5406>, zuletzt geprüft am 30.07.2019, S. 506–514.

Sander, Jochen (2006): Vom „Kultbild“ zum „Kunstabild“. Altar- und Andachtsbild im späteren 15. Jahrhundert. In: Ders. und Matthias Theodor Kloft (Hg.): Kult-Bild. Das

Altar- und Andachtsbild von Duccio bis Perugino; Städel Museum; anlässlich der Ausstellung „Kult Bild, Altar- und Andachtsbild von Duccio bis Perugino“ Städel Museum, Frankfurt am Main, 7. Juli – 22. Oktober 2006. Petersberg: Imhof, S. 261–294.

Sander, Wolfgang (2018): Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Sandkühler, Thomas (2016): Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft. In: Michael Sauer (u. a.) (Hg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Unter Mitarbeit von Thomas Sandkühler und Holger Thünemann. Göttingen, Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 415–434.

Sauer, Michael (2000): Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber: Kallmeyer (Geschichte lernen).

Ders. (2009): Historisches Lernen in Ausstellungen. Kompetenzen im Umgang mit Geschichte als Ziel und Voraussetzung. In: Susanne Popp (Hg.): Historische Kompetenzen und Museen. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25), S. 79–96.

Ders. (2013): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 11. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Ders. (2014): Die Geschichtswissenschaft „turned“ – auch in der Schule? In: *Public History Weekly*, Jg. 2 (H. 38). Online verfügbar unter DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2014-2836](https://doi.org/10.1515/phw-2014-2836), zuletzt geprüft am 21.02.2018, o. S.

Ders. (2016): Zum Stand von Disziplin und Verband. In: Ders. (u. a.) (Hg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Unter Mitarbeit von Thomas Sandkühler und Holger Thünemann. Göttingen, Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 9–26.

Sauer, Ralph (2012): Der interreligiöse Religionsunterricht – die zukünftige Unterrichtsform? In: Hermann von Laer (Hg.): Multi-Kulti am Ende? Perspektiven in einer heterogenen Gesellschaft. Berlin, Münster: LIT (Vechtaer Universitätsschriften, Bd. 28), S. 65–79.

Schädelbach, Anna (2015): Materielle Kultur im außerschulischen Lernort Museum – Ein Lehrangebot im Bereich Didaktik der Geschichte an der Universität Kassel. In: Dietrich Karpa, Bernd Overwien und Oliver Plessow (Hg.): Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag (Erfahrungsorientierter Politikunterricht, Bd. 8), S. 186–192.

Schädle, Georg (2008): Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht. Nachforschungen in Theologie, Kunstgeschichte und Religionspädagogik. 1. Aufl. Berlin (u. a.): LIT (Religionspädagogik performativ, Bd. 3).

Schaeffler, Richard (1995): Erfahrung als Dialog mit der Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Logik der Erfahrung. Freiburg im Breisgau: K. Alber.

Schambeck, Mirjam (2010a): Mystagogisches Lernen. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausg., vollst. überarb. 6. Aufl. der 1. Aufl. 2001. München: Kösel, S. 400–415.

Dies. (2010b): Warum Bildung Religion braucht ... Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 9 (H. 1), S. 249–263.

Dies. (2013): Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik. Wissenschaftstheoretische Anmerkungen. In: *Religionspädagogische Beiträge* (H. 70), S. 91–103.

Schärer, Martin R. (2003): Die Ausstellung. Theorie und Exempel. München: Müller-Straten (Reihe Wunderkammer, Bd. 5).

Scherer, Bernd M. (2008): Kunst und Kontext. In: *Paideuma: Mitteilungen zur Kulturkunde* (H. 54). Stuttgart: Kohlhammer, S. 233–237.

Schlereth, Thomas J. (1990): Cultural history and material culture. Everyday life, landscapes, museums. Ann Arbor, Mich.: UMI Research Press (Masters of material culture).

Schlutow, Martin (2012): Das Migrationsmuseum. Geschichtskulturelle Analyse eines neuen Museumstyps. Münster, Berlin: LIT (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 10).

Schmeer-Sturm, Marie-Louise (Hg.) (1992): Museumskompass Bayern. Ein Schlüssel zum Verständnis für Brauchtum, Handwerk, Technik, Kunst; ein Nachschlagewerk in Sachgruppen. 2 Bände. München: Reisen und Bildung.

Schmidt, Peter (2002): Beschriebene Bilder. Benutzernotizen als Zeugnisse frommer Bildpraxis im späten Mittelalter. In: Klaus Schreiner und Marc Müntz (Hg.): Frömmigkeit im Mittelalter. Politisch-soziale Kontexte, visuelle Praxis, körperliche Ausdrucksformen. München: Fink, S. 347–386.

Schneider, Gerhard (2010): Gegenständliche Quellen. In: Hans-Jürgen Pandel, Ders. und Rainer Beddig (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 5. erw. Aufl. Düsseldorf: Schwann (Schwann-Handbuch, Bd. 24), S. 541–556.

Schneider, Reinhard (1987): Mittelalterliche Mentalitäten als Forschungsproblem. Eine skizzierende Zusammenfassung. In: František Graus (Hg.): Mentalitäten im Mittelalter. Methodische und inhaltliche Probleme. Sigmaringen: Thorbecke (Vorträge und Forschungen/Konstanzer Arbeitskreis für Mittelalterliche Geschichte, Bd. 35), S. 319–332.

Scholz, Stephan (2002): Stereotyp, Identität und Geschichte. Die Funktion von Stereotypen in gesellschaftlichen Diskursen. Hrsg. von Hans Henning Hahn. Frankfurt am Main (u. a.): Lang (Mitteleuropa – Osteuropa, Bd. 5).

Scholze, Jana (2004): Medium Ausstellung. Lektüren musealer Gestaltung in Oxford, Leipzig, Amsterdam und Berlin. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement).

Schöne, Anja (Hg.) (2009): Dinge – Räume – Zeiten. Religion und Frömmigkeit als Ausstellungsthema. Münster (u. a.): Waxmann.

Schönemann, Bernd (1999): Museum geschichtsdidaktisch. Institution der Geschichtskultur – eigenständiger Lernort – Partner der Schule. In: *Information des Sächsischen Museumsbundes e. V.* (H. 19), S. 77–93.

Ders. (2000): Die Dimension des Religiösen. Historisch-didaktische Befunde und Reflexionen. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 411–432.

Ders. (2002): Visualität als Lernfalle? Vom Nutzen und Nachteil der Bilder beim Aufbau von Geschichtsbewusstsein. In: Gerhard Schneider und Hans-Jürgen Pandel (Hg.): Die visuelle Dimension des Historischen. Hans-Jürgen Pandel zum 60. Geburtstag. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Forum Historisches Lernen), S. 21–31.

Ders. (2003): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Fachdidaktik), S. 11–22.

Ders. (2008): Museum geschichtsdidaktisch: Institution der Geschichtskultur – eigenständiger Lernort – Partner der Schule. In: Arnold Vogt (Hg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung, Bd. 7), S. 83–108.

Ders. (2014): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Fachdidaktik), S. 11–23.

Ders. (2016): Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. In: Holger Thünemann und Wolfgang Hasberg (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 1), S. 41–62.

Schreiber, Waltraud (Hg.) (2000a): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2).

Dies. (2000b): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht. In: Dies. (Hg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 15–54.

Dies. (2000c): Vorwort. In: Dies. (Hg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband. Neueried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 5–8.

Dies. (2002): Reflektiertes und (selbst-) reflexives [sic!] Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Bernd Schönemann, Dies. und Hartmut Voit (Hg.): Grundfragen – Forschungsergebnisse – Perspektiven, Jahresband 2002. 1. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 18–43.

Dies. (2004): Der Historiker und die Bilder. Grundlegungen für den Geschichtsunterricht. In: Dies. (Hg.): Bilder aus der Vergangenheit – Bilder der Vergangenheit? Neueried: Ars Una (Schriftenreihe: Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht, Bd. 4), S. 21–62.

Dies. (2007): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. In: Peter Labudde (Hg.): Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator? Bern: h. e. p, S. 241–250.

Dies. (2008): Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 54 (H. 2), S. 198–212.

Schreiner, Peter (2002): Interkulturalität. In: Gottfried Bitter (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel, S. 147.

Schröder, Bernd (2014): Kompetenzorientierung – Zweck oder Mittel der Verbesserung des Religionsunterrichts? In: Rainer Möller (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: von der Dialektik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Münster: Comenius-Institut, S. 181–194.

Schütz, Alfred (1975): Strukturen der Lebenswelt. Hrsg. von Thomas Luckmann. Neuwied: H. Luchterhand (Soziologische Texte, Bd. 82).

Schulz, Martin (2014): Bilder. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 184–188.

Schweitzer, Friedrich (2005): Wider die Suche nach der theologischen Leitdisziplin. Theologie als Prozess interdisziplinärer Kooperation. In: Martin Rothgangel (Hg.): Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs. Stuttgart: Kohlhammer, S. 68–82.

Ders. (2006): Religionspädagogik. 1. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Lehrbuch praktische Theologie/hrsg. von Albrecht Grözinger, Bd. 1).

Ders. (2011): Was Kinder und Jugendliche sich aneignen (können). Aneignungsprozesse als Kriterium curricularer Auswahlentscheidungen. In: Peter Biehl (u. a.) (Hg.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? Jahresband 2011. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie (Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 27), S. 82–90.

Schwillus, Harald (Hg.) (2010a): Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 2).

Ders. (2010b): Religion ausstellen. Zur Einführung. In: Ders. (Hg.): Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 2), S. 7–10.

Ders. (2010c): Religion und Christentum in der kulturellen Öffentlichkeit kommunizieren. Aufgaben einer religionspädagogisch akzentuierten Theologie bei der Präsentation religiöser Objekte und der Kommunikation religiöser Themen in der Gesellschaft. In: Ders. (Hg.): Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 2), S. 11–28.

Ders. (Hg.) (2013a): Wallfahrt ins Museum? Die Kommunikation von Religion im Museum mit Blick auf die Besucherinnen und Besucher. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 5).

Ders. (2013b): Wallfahrt ins Museum? Das Symposium „Religion ausstellen 2010“ im Kloster Lehnin. In: Ders. (Hg.): Wallfahrt ins Museum? Die Kommunikation von Religion im Museum mit Blick auf die Besucherinnen und Besucher. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 5), S. 7–10.

Ders. (2013c): Religion im Museum zwischen Tourismus und Bildung. In: Ders. (Hg.): Wallfahrt ins Museum? Die Kommunikation von Religion im Museum mit Blick auf die Besucherinnen und Besucher. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 5), S. 11–23.

Scribner, Robert W. (1990): Das Visuelle in der Volksfrömmigkeit. In: Ders. (Hg.): Bilder und Bildersturm im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. 1. Aufl. Wiesbaden: Harrassowitz (Wolfenbütteler Forschungen, Bd. 46), S. 9–20.

Ders. (1992): Vom Sakralbild zur sinnlichen Schau. Sinnliche Wahrnehmung und das Visuelle bei der Objektivierung des Frauenkörpers in Deutschland im 16. Jahrhundert. In: Klaus Schreiner und Norbert Schnitzler (Hg.): Gepeinigt, begehrt, vergessen. Symbolik und Sozialbezug des Körpers im späten Mittelalter und in der frühen Neuzeit. München: Fink, S. 309–336.

Sebald, Katja (2016): Weßlings „Judenorgel“. In: *SZ.de*, 30.12.2016. Online abrufbar unter <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/starnberg/wessling-wesslings-judenorgel-1.3315401>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

Seiderer, Anna (2015): Rituale und *Performance* religiöser Sammlungen in ethnographischen Museen. In: Michael Kraus und Karoline Noack (Hg.): Quo vadis, Völkerkundemuseum? Aktuelle Debatten zu ethnologischen Sammlungen in Museen und Universitäten. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Edition Museum, Bd. 16), S. 321–334.

Seiwert, Hubert (1981): ‚Religiöse Bedeutung‘ als wissenschaftliche Kategorie. In: *The annual review of the social sciences of religion* (H. 5), S. 57–99.

Ders. (2002): Sakralität und Herrschaft am Beispiel des chinesischen Kaisers. In: Franz-Reiner Erkens (Hg.): *Die Sakralität von Herrschaft. Herrschaftslegitimierung im Wechsel der Zeiten und Räume: fünfzehn interdisziplinäre Beiträge zu einem weltweiten und epochenübergreifenden Phänomen*. Berlin: Akademie Verlag, S. 245–265.

Sellin, Volker (2005): *Einführung in die Geschichtswissenschaft*. Erw. Neuausg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Sheehan, James J. (2003): *Geschichte der deutschen Kunstmuseen. Von der fürstlichen Kunstkammer zur modernen Sammlung*. Darmstadt: Wiss. Buchges.

SHIC Working Party (1983): *Social History and Industrial Classification – SHIC*. Bd. 1: Die Klassifikation. Übersetzt vom Museum der Arbeit Hamburg auf der Grundlage der Übersetzung des Instituts für Museumswesen der DDR. 3. übers. und überarb. Fassung 1999. Hamburg.

Sloterdijk, Peter (2007): *Museum – Schule des Befremdens*. In: Ders. und Peter Weibel (Hg.): *Der ästhetische Imperativ. Schriften zur Kunst*. 2. Aufl. Hamburg: Philo & Philo Fine Arts (Fundus-Bücher, Bd. 166), S. 354–370.

Smart, Ninian (1973): *The phenomenon of religion*. London: Macmillan (Philosophy of religion series).

Ders. (1997): *Dimensions of the sacred. An anatomy of the world’s beliefs*. London: Fontana.

Smith, Alastair G.: *Fishing with New Nets (o. D.): Maori Internet Information Resources and Implications of the Internet for Indigenous Peoples*. In: Internetseite der Victoria University of Wellington. Online verfügbar unter [https://www.isoc.org/inet97/proceedings/E1/E1\\_1.HTM](https://www.isoc.org/inet97/proceedings/E1/E1_1.HTM), zuletzt geprüft am 05.02.2016, o. S.

Soentgen, Jens (2014): *Materialität*. In: Stefanie Samida (Hg.): *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 226–229.

Spieß, Christian (2014): *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 8).

Sproll, Heinz (2002): *Buchbesprechung von Waltraud Schreiber (Hrsg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt. Tagungsband*. In: Hartmut Voit, Bernd Schönemann und Waltraud Schreiber (Hg.): *Grundfragen, Forschungsergebnisse, Perspektiven*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verl. (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 242–244.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2015): *Kompetenzorientierter Unterricht. Leistungen beobachten – erheben – bewerten*. Erarbeitet im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. München.



Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hg.) (2016): Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPLUS. München.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 6 – Von den ersten Menschen bis zu Karl dem Großen. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/6/geschichte>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 7 – Vom Mittelalter zum Absolutismus. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/geschichte>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 8 – Das lange 19. Jahrhundert. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/geschichte>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 9 – Das kurze 20. Jahrhundert. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/9/geschichte>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 10 – Deutschland, Europa und die Welt bis zur Gegenwart. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/10/geschichte>, zuletzt geprüft am 16.01.2019, o. S.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 11. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/geschichte>, zuletzt geprüft am 16.01.2019, o. S.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Geschichte 12. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/geschichte>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Fachprofil Geschichte. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte/6>, zuletzt geprüft am 16.01.2019, o. S.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Selbstverständnis des Faches Evangelische Religionslehre und sein Beitrag zur Bildung. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/textabsatz/44466>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Selbstverständnis des Faches Katholische Religionslehre und sein Beitrag zur Bildung. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/textabsatz/30775>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Fachprofil Evangelische Religionslehre. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/evangelische-religionslehre>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2019): LehrplanPLUS. Fachprofil Katholische Religionslehre. In: Internetseite des ISB. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/katholische-religionslehre>, zuletzt geprüft am 15.01.2019, o. S.

Stadtmüller, Winfried (2004): Sachquellen. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. 2., erw. Aufl. Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 441–454.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006).

Dies. (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006).

Staudacher, Alexander (2014): Geist und Materie. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 13–22.

Stausberg, Michael (2012): Religionswissenschaft: Profil eines Universitätsfachs im deutschsprachigen Raum. In: Ders. (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin, Boston: De Gruyter (De Gruyter Studium), S. 1–32.

Steffensky, Fulbert (1997): Die Gewissheit im Eigenen und die Wahrnehmung des Fremden. In: *ru – ökumenische Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts*, Jg. 27 (H. 1), S. 2–5.

Steiner, Peter B. (2008): Religion im Museum. In: Martin Rieger (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung, S. 196–200.

Sternberg, Thomas (2008): Kunst als Medium religiöser Bildung. In: Martin Rieger (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung, S. 166–174.

Sternfeld, Nora (2012): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Dissertation.

Stiegemann, Christoph (2010): Zwischen Schatzkammer und Schule des Befremdens. Zur Positionierung des Diözesanmuseums am Anfang des 21. Jahrhunderts. In: Harald Schwillus (Hg.): Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung. Berlin: Logos-Verl. (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 2), S. 69–86.

Stock, Alex (1975): Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich, Probleme, Methoden. Einsiedeln, Zürich, Köln: Benziger (Studien zur praktischen Theologie, Bd. 7).

Ders. (1981): Strukturelle Bildanalyse. In: Manfred Wichelhaus und Ders. (Hg.): Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt. 1. Aufl. Düsseldorf: Patmos Verlag, S. 36–43.

Stock, Alex (1996): Keine Kunst. Aspekte der Bildtheologie. Paderborn: F. Schöningh.

Stöhr, Jürgen (1996): Der ‚Pictorial Turn‘ und die Zukunft ästhetischer Erfahrung – eine Hinführung zum Thema. In: Ders. und Oskar Bätschmann (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. Orig.-Ausg. Köln: DuMont, S. 7–15.

Stolz, Fritz (2001): Grundzüge der Religionswissenschaft. 3., durchges. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB, Bd. 1980).

Streck, Bernhard (2008): Anonyme Kreativität. Zur Eigenständigkeit eines ethnologischen Kunstbegriffs. In: *Paideuma: Mitteilungen zur Kulturkunde* (H. 54). Stuttgart: Kohlhammer, S. 229–232.

Sturm, Eva (1990): Museifizierung und Realitätsverlust. In: Wolfgang Zacharias (Hg.): Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. 1. Aufl. Essen: Klartext (Edition Hermes, Bd. 1), S. 99–114.

Dies. (1991): Konservierte Welt. Museum und Musealisierung. Berlin: Reimer.

Suckale, Robert (1990): Süddeutsche szenische Tafelbilder um 1420 – 1450. Erzählungen im Spannungsfeld zwischen Kult- und Andachtsbild. In: Wolfgang Harms (Hg.): Text und Bild, Bild und Text. DFG-Symposium 1988. 1. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH, S. 15–34.

Tacke, Lena (2016): Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik. Skizzierung zum kirchengeschichtlichen Lernen mit Werken der Kunst- und Kulturgeschichte. In: Stefan Bork (u. a.) (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd. 12), S. 236–255.

Tammen Silke (2005): Gewalt im Bilde: Ikonographien, Wahrnehmungen, Ästhetisierungen. In: Manuel Braun und Cornelia Herberichs (Hg.): Gewalt im Mittelalter. Realitäten – Imaginationen. München: Fink, S. 307–340.

Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 45 (H. 5), S. 629–647.

Thiemeyer, Thomas (2011): Die Sprache der Dinge. Museumsobjekte zwischen Zeichen und Erscheinung. In: Museen für Geschichte (Hg.): Online-Publikation der Beiträge des Symposiums „Geschichtsbilder im Museum“ im Deutschen Historischen Museum. Online verfügbar unter [http://www.museenfuergeschichte.de/downloads/news/Thomas\\_Thiemeyer-Die\\_Sprache\\_der\\_Dinge.pdf](http://www.museenfuergeschichte.de/downloads/news/Thomas_Thiemeyer-Die_Sprache_der_Dinge.pdf), zuletzt geprüft am 30.07.2014, S. 1–12.

Ders. (2014): Museumsdinge. In: Stefanie Samida (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 230–233.

Thormann, Dagmar (2010): Abendmahlslöffel (Kommunionlöffel). In: Arbeitskreis für Inventarisierung und Pflege des kirchlichen Kunstgutes (Hg.): Lexikon für kirchliches Kunstgut. Unter Mitarbeit von Xaver Luderböck. 1. Aufl. Regensburg: Schnell & Steiner, S. 13.

Thünemann, Holger (2016): Die Entstehung der Geschichtsdidaktik. Warum die 70er Jahre? In: Ders. und Wolfgang Hasberg (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 1), S. 415–434.

Tietmeyer, Elisabeth (2003): Vom Kloster zum Museum. In: Josef Franz Thiel und Dieter Kramer (Hg.): Missio, Message und Museum. Festschrift für Josef Franz Thiel zum 70. Geburtstag. Frankfurt am Main: O. Lembeck, S. 73–80.

Tomann, Juliane (2017): Geschichtskultur im Strukturwandel. Öffentliche Geschichte in Katowice nach 1989. Berlin: De Gruyter (Europas Osten im 20. Jahrhundert, Bd. 6).

Trachsler, Walter (1981): Systematik kulturhistorischer Sachgüter. Eine Klassifikation nach Funktionsgruppen zum Gebrauch in Museen und Sammlungen. Bern, Stuttgart: P. Haupt.

Trautwein, Robert (1997): Geschichte der Kunstbetrachtung. Von der Norm zur Freiheit des Blicks. Köln: DuMont.

Treml, Manfred (1998): Ausgestellte Geschichte. In: Bernd Schönemann (Hg.): Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens. Bernd Mütter zum 60. Geburtstag. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8), S. 190–212.

Treu, Martin (2008): Die Stufen der Erkenntnis. Von den Chancen der Religionspädagogik im Museum. In: Arnold Vogt (Hg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung, Bd. 7), S. 309–324.

Trutwin, Werner (1983): Jesus-Bilder im Wandel der Geschichte. In: Ders. und Rudolf Laufen (Hg.): Christus erkennen. Für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. Düsseldorf: Patmos-Verl. (Forum Religion – Arbeitshefte), S. 33–47.

Tschirner, Ulfert (2010): Sammlungsarchäologie. Annäherung an eine Ruine der Museumsgeschichte. In: Kurt Dröge, Detlef Hoffmann und Kordula Röckenhaus (Hg.): *Museum revisited. Transdisziplinäre Perspektiven auf eine Institution im Wandel*. Bielefeld, Germany: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 97–112.

Turek, Lauren F. (2017): Religious History Objects in Museums. In: Gretchen Townsend Buggeln, Crispin Paine und S. Brent Plate (Hg.): *Religion in museums. Global and multidisciplinary perspectives*. London, New York: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc, S. 57–62.

Tworuschka, Udo; Tworuschka, Monika (1982): *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium*. 1. Aufl. Frankfurt am Main, München: M. Diesterweg; Kösel.

Urban Andreas (2006): Kontextualisierung. In: Ulrich Mayer (Hg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl., S. 108–109.

Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (2010): *Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe I). Kompetenzmodell und Synoptische Darstellung der Kompetenzen und Verbindlichen Inhalte des Geschichtsunterrichts*. In: Internetseite des Verbands der Geschichtslehrer e. V. Online verfügbar unter <http://geschichtslehrerverband.de/2015/11/15/bildungsstandards-geschichte-aktueller-entwurf-2010/>, zuletzt geprüft am 21.02.2017.

Vieregg, Hildegard (2006): *Museumswissenschaften. Eine Einführung*. Paderborn: Fink (UTB, Bd. 2823).

Dies. (2008a): *Geschichte des Museums. Eine Einführung*. Paderborn, München: Fink.

Dies. (2008b): Vom Stellenwert des Museums im Bildungsprozess – Qualitätsorientierung in der Zusammenarbeit von Schulen und Museen. In: Arnold Vogt (Hg.): *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung, Bd. 7), S. 135–154.

Vogt, Arnold (2000): Museen und Schulen. Neue Perspektiven im Dialog zwischen Museologie und Didaktik. In: Hildegard K. Vieregg und Ann Davis (Hg.): *Museology and the intangible heritage; ICOM, International Committee for Museology, Munich/Germany and Brno/Czech Republic, November 26 – December 05, 2000. Muséologie et le patrimoine immatériel. Museologie und das immaterielle Erbe*. München: MPZ (ICOFOM study series, Bd. 32), S. 125–135.

Ders. (2008): Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussion zum Verhältnis von Schulen und Museen. In: Ders. (Hg.): *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung, Bd. 7), S. 19–82.

Volkmer, Ingrid (1991): *Medien und ästhetische Kultur. Zur gesellschaftlichen Dynamik ästhetischer Kommunikation*. Opladen: Leske + Budrich.

Vowinkel, Annette (2007): Zeitgeschichte und Kulturwissenschaft. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Jg. 4 (H. 3). Online verfügbar unter <http://www.zeithistorische-forschungen.de/3-2007/id=4741>, zuletzt geprüft am 04.08.2017, S. 393–407.

Waidacher, Friedrich (1993): Handbuch der allgemeinen Museologie. Wien: Böhlau (Mimundus, Bd. 3).

Ders. (2001): Grundgedanken zu einer museologieorientierten Praxis. In: *Museologie Online*, Jg. 3. Online verfügbar unter <http://www.historisches-centrum.de/m-online/01/01-02.pdf>, zuletzt geprüft am 05.08.2015, S. 84–100.

Ders. (2005): Museologie, knapp gefasst. Mit einem Beitrag von Marlies Raffler. Wien: Böhlau (UTB, Bd. 2607).

Walter, Uwe (2016): Glaubensfragen. Zum Thema des Hamburger Historikertages. In: *geschichte für heute. zeitschrift für historisch-politische bildung*, Jg. 9 (H. 4), S. 5–15.

Wegenast, Klaus (2002): Geschichte der Religionspädagogik. In: Gottfried Bitter (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel, S. 40–46.

Weibel, Peter (2014): Museen in der postindustriellen Massengesellschaft. Gegen eine Metaphysik der Präsenz, für eine Physik der Massen. In: Kai-Uwe Hemken (Hg.): Kritische Szenografie. Die Kunstaussstellung im 21. Jahrhundert. 1. Aufl., neue Ausg. Bielefeld: transcript (Image, Bd. 64), S. 87–96.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 17–31.

Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetisches Denken. Stuttgart: P. Reclam (Universal-Bibliothek, Bd. 8681).

Welzel, Barbara (2016): Ortsvermessungen im Dialog mit der Kunstgeschichte: Kirchen als Überlieferungsträger Europas. In: Stefan Bork (u. a.) (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Bd. 12), S. 62–78.

Wendehorst, Alfred (1986): Wer konnte im Mittelalter lesen und schreiben? In: Johannes Fried (Hg.): Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters. Sigmaringen: Thorbecke (Vorträge und Forschungen/Konstanzer Arbeitskreis für Mittelalterliche Geschichte, Bd. 30), S. 9–33.

Wenninger, Markus J. (2003): Von jüdischen Rittern und anderen waffentragenden Juden im mittelalterlichen Deutschland. In: *Aschkenas – Zeitschrift für Geschichte und Kultur der Juden*, Jg. 13 (H. 1), S. 35–82.

Wenz, Gunther (2005): Religion. Aspekte ihres Begriffs und ihrer Theorie in der Neuzeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Studium Systematische Theologie, Bd. 1).

Wermke, Michael; Rothgangel, Martin (2006): Wissenschaftspropädeutik und Lebensweltorientierung als didaktische Kategorien. In: Ders. (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 13–40.

Wernhart, Karl R. (2004): Ethnische Religionen. Universale Elemente des Religiösen. Originalausg. Innsbruck: Tyrolia (Grundwissen Religion, Bd. 545).

Wetzel, Michael (1996): Ästhetik der Wiedergabe. Heideggers Ursprungstheorie des Kunstwerkes und ihre Dekonstruktion. In: Jürgen Stöhr und Oskar Bätschmann (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. Orig.-Ausg. Köln: DuMont, S. 86–125.

Wiegelmann, Günter; Zender, Matthias; Heilfurth, Gerhard (1977): Volkskunde. Eine Einführung. 1. Aufl. Berlin: E. Schmidt (Grundlagen der Germanistik, Bd. 12).

Wilfert, Christoph (2016): Diskussionszusammenfassung zum Vortrag von Bernd Schönemann. In: Holger Thünemann und Wolfgang Hasberg (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 1), S. 63–68.

Wilke, Annette (Hg.) (2008a): Im Netz des Indra. Das Museum of World Religions, sein buddhistisches Dialogkonzept und die neue Disziplin Religionsästhetik. Münster, Westf: LIT (Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse Studien Münster, Bd. 7).

Dies. (2008b): Religion/en, Sinne und Medien: Forschungsfeld Religionsästhetik und das *Museum of World Religions* (Taipeh). In: Dies. (Hg.): Im Netz des Indra. Das Museum of World Religions, sein buddhistisches Dialogkonzept und die neue Disziplin Religionsästhetik. Münster, Westf: LIT (Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse Studien Münster, Bd. 7), S. 205–294.

Willis, Paul (1990): Erziehung im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und kultureller Produktion. In: *Das Argument* (H. 179), S. 9–28.

Winkler, Eberhard (1997): Praktische Theologie elementar. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Winnekes, Katharina (1989): Entwicklung des Christusbildes bis zum 19. Jahrhundert. In: Dies. und August Heuser (Hg.): Christus in der bildenden Kunst. Von den Anfängen bis zur Gegenwart; eine Einführung. München: Kösel, S. 11–44.

Wohlfeil, Rainer; Wohlfeil, Trudl (1985): Nürnberger Bildepitaphien. Versuch einer Fallstudie zur historischen Bildkunde. In: *Zeitschrift für historische Forschung*, Jg. 12 (H. 2), S. 129–180.

Ders. (1986): Das Bild als Geschichtsquelle. In: *Historische Zeitschrift* (H. 243), S. 91–100.

Wolfrum, Birte; Sauer, Michael (2007): Zum Bildverständnis von Schülern. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 58 (H. 7/8), S. 400–416.

Zacharias, Wolfgang (1990): Zeitphänomen Musealisierung. Zur Einführung. In: Ders. (Hg.): Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. 1. Aufl. Essen: Klartext (Edition Hermes, Bd. 1), S. 9–30.

Ders. (2007): Museumspädagogik im Wandel. Historische Selbstbestimmung und Perspektiven für Deutschland. In: Ernst Wagner (Hg.): Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse, innovative Modelle, erprobte Methoden. München: kopaed.

Zeller, Winfried (1971): Theologie und Frömmigkeit. Gesammelte Aufsätze. Hrsg. von Bernd Jaspert. 2 Bände. Marburg: Elwert (Marburger theologische Studien, Bd. 8) (Bd. 1).

Ziebertz, Hans-Georg (2010): Gesellschaftliche und jugendsoziologische Herausforderungen für die Religionsdidaktik. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Ders. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausg., vollst. überarb. 6. Aufl. der 1. Aufl. München: Kösel, S. 76–105.

Zilleßen, Dieter (2009): Performative Didaktik. Religionspädagogische Showgeschäfte. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 8 (H. 1), S. 118–129.

Zima, Peter V. (2004): Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Tübingen: A. Francke (UTB, Bd. 2589).

Zinser, Hartmut (2010): Grundfragen der Religionswissenschaft. Paderborn (u. a.): Schöningh.



## Darstellungsverzeichnis

Darstellung 1: Religiosität im Rahmen des historischen Denkens. Aus: Hasberg, Wolfgang (2013): The religious dimension of social diversity and history education. In: Wojdon, Joanna (Hg.): Cultural and religious diversity and its implications for history education, Jahresband 2013. Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verl., (Yearbook, Bd. 32), S. 147–169, hier S. 151.....	32
Darstellung 2: Geschichtslernen im Kunstmuseum: vier Hauptfragen. Aus: Borries, Bodo von (2006): Geschichtslernen an Kunstwerken? Zur geschichtsdidaktischen Erschließung von Kunstmuseen. In: Olaf Hartung (Hg.): Museum und Geschichtskultur. Ästhetik, Politik, Wissenschaft. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte (Sonderveröffentlichungen der Gesellschaft für Kieler Stadtgeschichte, Bd. 52), S. 84 (leichte Abwandlung sowie Erweiterung seines Modells durch Zusammenführung der ausgegebenen Inhalte früherer Modellskizzierungen (2003, S. 108–109). ....	60
Darstellung 3: Prozentueller Anteil religiöser Themen in der Kunst. Aus: Mertin, Andreas (2013a): Das Kreuz mit der Kunst. Bildende Kunst und Religion in der Gegenwart, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, Jg. 12 (H. 1), S. 136–145, Tabelle S. 139. ....	207
Darstellung 4: Systematik zur Kontextualisierung von Objekten im Museum. Aus: Kamel, Susan (2013): Gedanken zur Langstrumpfizierung musealer Arbeit. Oder: Was sich aus der Laborausstellung „NeuZugänge“ lernen lässt. In: Lorraine Bluche (u. a.) (Hg.): NeuZugänge. Museen, Sammlungen und Migration: eine Laborausstellung. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 69–98, hier S. 91.....	264
Darstellung 5: Ein domänenspezifisches Modell des musealen Lernens. Aus: Kohler, Christian (2016): Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum, S. 70 (leicht abgewandelt).....	297
Darstellung 6: Materielle Religion im Museum: Zugriffe für das historische Lernen (eigener Entwurf). ....	335
Darstellung 7: ‚Fernglas-Modell‘ der doppelten Orientierung. Aus: Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik. In: Matthias Gronover und Ders. (Hg.): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Berlin: LIT (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, Bd. 31), S. 31.....	402