

Clauß Peter Sajak

Das Fremde als Gabe

Religionspädagogische Reflexionen zur Didaktik der Religionen

◆ Die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre machen es dringend erforderlich, dass christlich religiöse Bildung nicht nur die eigene Religion entdecken hilft, sondern auch zum Umgang mit dem religiös Fremden befähigt. Für Clauß Peter Sajak, einen ausgewiesenen Fachmann für eine Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, soll „religiöse Bildung zur bewussten Wahrnehmung, zur angemessenen Begegnung und zur differenzierten Auseinandersetzung mit Menschen fremder Religionen und ihren Kulturen führen“. Wie dies geschehen kann, skizziert er im folgenden Beitrag aus kulturhermeneutischer, aus religionspädagogischer und zuletzt aus religionsdidaktischer Perspektive. (Redaktion)

1. Das Fremde als Herausforderung – die religionspolitische Perspektive

Erstens: Das Fremde macht uns Angst. Zweitens: In einer Gesellschaft, die sich im Prozess fortschreitender Säkularisierung befindet, macht die sichtbare Rückkehr der Religion in den Raum der Öffentlichkeit Angst. Dies zeigt sich besonders im Umgang mit dem Islam, der als selbstbewusste orthopraktische Religion in unseren westeuropäischen Gesellschaften von weiten Teilen der Bevölkerung als störend und irritierend wahrgenommen wird. Ob die Eröffnung einer prächtigen Moschee in einer ansonsten für ihre Liberalität und Multikul-

turalität geprägten Metropole,¹ die Diskussion um einen muslimischen Gebetsruf im Rahmen von Konzerten im Raum christlicher Kirchen² oder die Berichte über die Beschimpfung christlicher Schülerinnen und Schüler durch muslimische Kinder,³ die Begegnungen mit dem Islam sind von hoher Emotionalität und oft genug auch von Angst geprägt. Das hängt sicher auch damit zusammen, dass das selbstbewusste und selbstverständliche Auftreten der Muslime auf viele Christen in ihrer eigenen religiösen Indifferenz erst einmal „befremdlich“ wirkt. Dennoch ist zu bedenken, dass die Offenheit für den Dialog mit dem Islam und die Unterstützung von Muslimen bei ihren religionspolitischen Anliegen in

¹ Vgl. die Diskussion um die Eröffnung der Moschee in Köln-Ehrenfeld im Sommer 2007: <http://www.wdr.de/themen/politik/nrw02/integration/moscheebau/070615.jhtml>.

² Vgl. die Diskussion um die Aufführung von *Karl Jenkins* Mass for the Armed Man in Hamburg und Berlin: www.kirchenmusik-rotenburg.de (epd Niedersachsen-Bremen/556/19.11.07)

³ Vgl. exemplarisch für die Situation an Berliner Brennpunktschulen den Bericht von *Barbara John*, Der Beitrag des Schulwettbewerbs „Trialog der Kulturen“ zur Integration, in: *Clauß Peter Sajak* (Hg.) unter Mitarbeit von *Ann-Kathrin Muth* und *Angelika Pantel*, Trialogisch Lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2009 (im Druck).

doppelter Weise notwendig ist – zum einen aus religionstheologischen, zum anderen aus ethischen Gründen. Religionstheologisch ist gerade zur Zeit zu betonen, dass seit dem II. Vatikanischen Konzil die Kirche mit „Hochachtung auch die Muslime [betrachtet, CPS], die den alleinigen Gott anbeten, den lebendigen und in sich seienden, barmherzigen und allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde, der zu den Menschen gesprochen hat“⁴. Genau wie mit den Juden, jenen „ältere(n) Geschwister(n) im Glauben“ (Johannes Paul II.), sind Christen auch mit den Muslimen durch den Glauben an den einen Gott, den Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs verbunden. Zudem gilt es aus ethischer Perspektive im Blick zu behalten, dass sich die christlichen Kirchen in ihrer Geschichte immer an die Seite der Fremden, der Migranten, Exilanten, Flüchtlinge und Asylanten gestellt haben, gehört doch gerade die Erfahrung des Fremdseins zu einem der theologischen Leitmotive der christlich-jüdischen Tradition. Gastfreundschaft und Verantwortung für den Fremden – wohl gemerkt: auch für den im Bekenntnis Fremden – sind entsprechend ebenso ein wichtiger Bestandteil der jüdischen Sozialethik, am eindrucklichsten wohl formuliert im Buch Levitikus: „Der Fremde, der sich bei euch aufhält, soll euch wie ein Einheimischer gelten, und du sollst ihn

lieben wie dich selbst; denn ihr seid selbst Fremde gewesen“ (Lev 19,33–34). Auch die ersten Christen in der Nachfolge Jesu erfahren sich in der hellenistisch-römischen Umwelt als Fremde, deren wirkliche „Heimat der Himmel“, also die eschatologische Gemeinschaft mit Gott ist (Phil 3,20). Das Christentum hat aus dieser Urerfahrung eine entsprechende sozial-ethische Tradition entwickelt. Besonders eindrücklich ist uns jenes Bild aus Mt 25,31–46: Hier richtet der Menschensohn am Tag des jüngsten Gerichts alle Völker nach der Maßgabe der vorbehaltlosen Liebe, auch gegenüber dem Fremden.

Christliche Erziehung im Sinne einer Anleitung zu religiöser Bildung muss deshalb auch zum Umgang mit dem Fremden befähigen – und damit ist im Blick des Fächerkanons schulischen Lernens vor allem das religiös Fremde gemeint.⁵ Religionsdidaktisch formuliert muss eine solche religiöse Bildung zur bewussten Wahrnehmung, zur angemessenen Begegnung und zur differenzierten Auseinandersetzung mit Menschen fremder Religionen und ihren Kulturen führen.⁶ Wie dies gestaltet werden kann, soll in den folgenden Abschnitten aus kulturhermeneutischer, aus religionspädagogischer und schließlich aus religionsdidaktischer Perspektive skizziert werden.

⁴ Erklärung des II. Vatikanischen Konzils über die Haltung der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen „Nostra aetate“, Abschnitt 3, zit. n. *Ernst Füllinger* (Hg.), *Der Dialog muss weitergehen. Dokumente des Apostolischen Stuhls zum interreligiösen Dialog*, Freiburg i. Br. 2009, 32–48, hier 45.

⁵ Der Umgang mit dem Fremden an sich lässt sich mit Blick auf die Kompetenzmodelle schulischen Lernens wohl vor allem im Bereich des sozialen Lernens verorten, die angemessene Begegnung mit fremden Glaubensvorstellungen dagegen im Bereich des religiösen bzw. des interreligiösen Kompetenzerwerbs. Vgl. hierzu *Clauß Peter Sajak*, *Zeugnisse anderer Religionen befragen. Neue Perspektiven für das interreligiöse Lernen im katholischen Religionsunterricht*, in: *Notizblock 44* (2008), 3–6, hier 3f.

⁶ Vgl. hierzu ausführlich *Clauß Peter Sajak*, *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*, Münster 2005.

2. Das Fremde als Konstitutivum – die kulturhermeneutische Perspektive

Didaktische Reflexionen über interreligiöses Lernen wären unzureichend, wenn sie nicht das Feld der interkulturellen Hermeneutik berücksichtigten. Einschlägig sind in diesem Kontext die philosophischen Entwürfe von Emmanuel Lévinas und Martin Buber,⁷ also die vom existenzphilosophischen Denken geprägte *Philosophie des Anderen*⁸ und der dialogische Ansatz des *Ich und Du*.⁹ Neuere Ansätze und Untersuchungen nehmen inzwischen auf die verschiedenen Beiträge des evangelischen Missionswissenschaftlers Theo Sundermeier Bezug: Er brachte zu Beginn der 1990er Jahre zwei interdisziplinäre Bände heraus, die verschiedenste „Bausteine für eine Xenologie“ enthielten.¹⁰ Inzwischen hat Sundermeier eine eigene Hermeneutik des Fremden vorgelegt, in der er die verschiedenen Forschungsergebnisse der Vorstudien zu einer eigenständigen Xenologie aus christlicher Perspektive verbindet.¹¹ Dabei sammelt Sundermeier Erträge aus den Bereichen der Ethnologie, der Kunstgeschichte, der Philosophie, der Kommunikationstheorie, der Religionswissenschaft und der christlichen Theologie. Diese verbindet er zu einer Hermeneutik, in der Stufen zum Verstehen des Fremden

als Anregung für eine angemessene interkulturelle Praxis entfaltet werden.

In einem ersten theoretischen Teil erhebt Sundermeier aus der Analyse des ethnologischen, des kunstgeschichtlichen und des philosophischen Diskurses drei zu unterscheidende Modelle der Begegnung mit dem Fremden:

– Das *Gleichheitsmodell*, in dem die Fremdheit negiert wird: „Alle Menschen sind gleich.“¹² In diesem Modell gibt es folglich kein Verstehensproblem – der Fremde ist ja eben nicht ein ‚Anderer‘, vielmehr ein ‚Gleicher‘ –, sondern nur ein Verständnisproblem.

– Das *Alteritätsmodell*, in dem der Fremde „als der so ganz andere“ gesehen wird, sodass er „Angst und Beunruhigung hervorruft.“¹³ Der Fremde wird zum „Tremendum et fascinans“ (R. Otto), der drei verschiedene Reaktionen auslösen kann: Der Fremde wird als Feind verstanden und muss folglich vernichtet werden; der Fremde ist so faszinierend, dass „die Begegnung zur Entfremdung von der eigenen Kultur führt“¹⁴; oder aber, der Fremde wird in einer diakonischen Haltung angenommen und betreut.

– Das *Komplementaritätsmodell*, in dem der Fremde als Ergänzung und als „Umweg zu mir selbst“¹⁵ verstanden wird.

Nach Sundermeier sind jedoch alle drei Modelle insofern problematisch, als

⁷ Vgl. exemplarisch *Stefan Leimgruber*, *Interreligiöses Lernen*, München 1995, 53–58.

⁸ Vgl. *Emanuel Lévinas*, *Die Spur des Anderen*, Freiburg i. B.–München 1983.

⁹ Vgl. *Martin Buber*, *Ich und Du*, Werke I, München 1962.

¹⁰ Vgl. *Theo Sundermeier / Werner Ustorf* (Hg.), *Begegnung mit dem Anderen. Plädoyer für eine interkulturelle Hermeneutik*, Gütersloh 1991; *Theo Sundermeier* (Hg.), *Den Fremden wahrnehmen. Bausteine für eine Xenologie*, Gütersloh 1992.

¹¹ Vgl. *Theo Sundermeier*, *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen 1996.

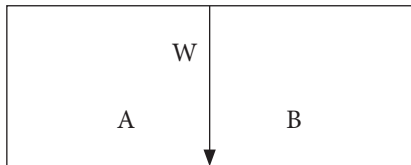
¹² Ebd., 73.

¹³ Ebd., 74.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd., 75.

sie die Alterität des Fremden entweder instrumentalisieren, vereinnahmen oder enteignen. Deshalb entwickelt Sundermeier nach einem Gang durch die Religionsgeschichte ein viertes Modell, das er als *Homöostatisches Modell* bezeichnet.¹⁶ Dabei greift er auf einen buddhistischen Ansatz der japanischen Kyoto-Schule zurück: Vorzustellen hat man sich ein rechteckiges Viereck. Wird nun eine Linie als Senkrechte von einer Seite des Vierecks zur anderen gezogen (W), entsteht eine neue Welt: Nun gibt es zwei Felder, die Räume A und B. „Es ist die Linie W, die den einen Raum trennt und beide Räume, A und B, konstituiert.“



„Ziehe eine Linie
und du erschaffst eine Welt“¹⁷

„Ohne diese Wand gäbe es weder A noch B. Sie sind beide von dieser Wand abhängig. Sie konstituiert sie, indem sie sowohl trennt als auch zusammenbindet.“¹⁸ Übertragen auf den hermeneutischen Zusammenhang wird deutlich: „Das, was mich konstituiert, trennt mich von dem anderen. [...] Der andere ist nicht mit mir identisch und kann

es nie werden, denn das würde ihn und mich unserer Identität berauben.“¹⁹ Mit Blick auf das Modell wird deutlich: Eine angemessene Begegnung zwischen A und B, also zwischen Fremden ist nur möglich, wenn die Wand als das Konstitutive zwischen den beiden nicht aufgehoben oder aufgelöst wird, sondern als Distinktivum stehen bleibt.²⁰ Das bedeutet übertragen: „Die Fremden sind Mitkonstituenten in vielfacher Hinsicht. Wir sind voneinander wechselseitig abhängig. Jeder konstituiert des anderen Identität.“²¹ Jede Vereinnahmung oder Instrumentalisierung führt zur Zerstörung der anderen, jede Assimilation zur Aufgabe der eigenen Identität. Folglich gilt es einen Prozess des Austauschs und des Verstehens zu initiieren, der die Wand als das „Gesicht“²² des anderen stehen lässt, diese aber durchlässig macht für Kommunikation und Austausch. Sundermeier verwendet dafür auf der Modellebene den Begriff der „Osmose“²³. Übersetzt in den Bereich der praktischen Hermeneutik bedeutet dies *Konvivenz*: Wahrnehmung ohne Aneignung, Anerkennung der Differenz, Verstehen des Fremden. „Das macht das Besondere der nachbarschaftlichen Konvivenz aus, dass diese Spannung von Gegebenem und Gewähltem im Zusammenleben mit dem Fremden unausweichlich ist. Darum muss man den Umgang mit dem Fremden üben.“²⁴

¹⁶ Ebd., 128–136.

¹⁷ Nach ebd., 134.

¹⁸ Ebd., 133.

¹⁹ Ebd., 134.

²⁰ Sundermeier wendet sich damit auch gegen das klassische Verständnis von *Verstehen* in der Tradition Gadamers: „Eine Horizontverschmelzung gibt es nicht. Eine Verschmelzungshermeneutik führt als xenologische Hermeneutik in die Irre.“ (Ebd., 188).

²¹ Ebd., 135.

²² Ebd., 134.

²³ Ebd., 135.

²⁴ Ebd., 192.

3. Das Fremde als Prinzip – die religionspädagogische Perspektive

Im Folgenden soll diese Zielsetzung einer ausgearbeiteten interkulturellen Hermeneutik den Referenzrahmen für eine Didaktik der fremden Religionen konstituieren: Eine angemessene Begegnung zwischen den Schülerinnen und Schülern auf der einen Seite und den Zeugen oder Zeugnissen fremder Religionen auf der anderen Seite ist nur möglich, wenn die „Wand“, also das kulturell oder religiös Trennende, als das Konstitutive zwischen den beiden nicht aufgehoben oder aufgelöst wird, sondern als Distinktivum steht.²⁵ Das Fremde wird so zum Mitkonstituenten der Identität der Schülerinnen und Schüler. Jede Vereinnahmung oder Instrumentalisierung der anderen Religion führt entsprechend zur Zerstörung ihres Wesens, jede Assimilation zur Aufgabe der eigenen, christlichen Identität. Folglich gilt es einen Prozess des Austauschs und des Verstehens zu initiieren, der das Andere, das Fremde und Rätselhafte stehen lässt, es aber durch Kommunikation und Austausch zu erschließen versucht. Ziel allen interreligiösen Lernens muss es folglich sein, fremde Religionen in ihrer Andersartigkeit zu akzeptieren und in der Begegnung mit diesen durch Auseinandersetzung und Austausch zu einem besseren Verständnis derselben zu gelangen. Dieses neue Verständnis verändert dann auch den Standpunkt und die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, verändert ihre Identität in dem Sinn, dass sie in einem erweiterten Horizont ihre Unsicherheiten, Ängste und Aggressionen ablegen und zu einem abgeklärten und reflektierten Standpunkt in Sachen Religion gelangen.

Mit Ulrich Hemel²⁶ (2000) kann dies als eine *erweiterte religiöse Kompetenz* umschrieben werden, die durch die *bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeugnissen und Zeugen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden soll*.

Wie aber verhält es sich mit den Zielen, die sich auf die religiöse Entwicklung der Person des Lernenden selbst beziehen? Wie soll die Auseinandersetzung mit fremden Religionen zur Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht beitragen? Religionspsychologische Untersuchungen zeigen, dass mit Blick auf den Lernenden und seine religiöse Entwicklung drei verschiedene Altersstufen und mit ihnen unterschiedliche Zielsetzung zu beachten sind:

1. In der *Grundschule und in der Unterstufe* sollen Erfahrungen der Kinder mit fremden Religionen aufgegriffen und reflektiert werden, um Ängsten und Vorurteilen entgegenzuwirken und Verständnis für das Verhalten von andersgläubigen Mitschülerinnen und Mitschülern zu gewinnen. Interreligiöses Lernen dient also der Orientierung und der Angstbewältigung.

2. In der *Mittelstufe* soll die Begegnung mit fremden Religionen und Weltanschauungen die systematische Auseinandersetzung mit den Vorstellungen der eigenen Religion anregen und fördern. Interreligiöses Lernen dient nun folglich der Kritik und damit letztendlich der Überwindung der kindlichen, konventionellen Religion.

3. In der *Oberstufe und dem jungen Erwachsenenalter* soll die Begegnung mit fremden Religionen schließlich die Ausbildung einer reflektierten, postkonventio-

²⁵ Vgl. ebd., 133–136.

²⁶ Vgl. Ulrich Hemel, Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, in: Hans-Ferdinand Angel (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz–Wien–Köln 2000, 63–76.

nellen Religion fördern, in deren Rahmen die Suche junger Menschen nach einem tragfähigen Sinnkonzept und Lebensmodell möglich werden kann.

In einer seiner Darstellungen zum interreligiösen Lernen im Religionsunterricht hat Stephan Leimgruber die verschiedenen Dimensionen menschlicher Bildung herausgearbeitet, in denen interreligiöse Lernprozesse ablaufen können. In Bezug auf seine Definition interreligiöser Bildung aus katholischer Perspektive, gemäß derer Bildung im Kopf beginnt und die ganze Person mit Leib, Geist, Seele, Gefühlen und Handlungen involviert, unterscheidet er zwischen ästhetischen, kognitiven, emotionalen, sprachlichen, spirituellen und handlungsbezogenen Formen interkulturellen wie interreligiösen Lernens. In diesem Sinne ist bei Leimgruber interreligiöses Lernen „[...] als vieldimensionales Lernen mit Kopf, Herz und Hand (Heinrich Pestalozzi) beschrieben. Seine Bedeutung dürfte aufgrund des künftigen Zusammenwachsens der Welt zu einem ‚global village‘ und aufgrund der medialen Kommunikation noch zunehmen“²⁷. Folglich gilt es bei der Initiierung religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht zu beachten, dass nicht nur die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler angesprochen werden, sondern auch emotionale, handlungsbezogene wie auch spirituelle Elemente den Unterrichtsprozess konstituieren sollten. Gerade die Arbeit mit Fotos, Postern und Gegenständen, wie sie im Rahmen der angelsächsischen *Religious Education* entwickelt worden ist, kann hier hilfreich sein und neue Zugänge eröffnen. Über diese im Regelunterricht zu realisierenden Methoden hinaus bleibt die personale Begegnung mit Angehörigen fremder Religionen – etwa im Rahmen von Besu-

chen im Unterricht oder von Exkursionen zu Moscheen, Synagogen, Kulturzentren etc. – unverzichtbarer Bestandteil umfassender Lern- und Bildungsprozesse.

4. Das Fremde als Gabe – die religionsdidaktische Perspektive

Die Frage nach der altersgemäßen Auswahl von Themen aus dem Bereich der fremden Religionen ist eng mit der Wahl der Methode des Unterrichtens verbunden. Das Beispiel des Themenbereichs ‚Islam‘ macht das besonders deutlich: Wenn der Islam bereits in der Grundschule behandelt werden soll, bedarf es anderer Methoden als sie bisher im Bereich der Mittelstufe üblich sind. Generell ist zu überlegen, ob die klassische Methode des deutschen Religionsunterrichts – Sekundärtexte mit Kommentarcharakter kombiniert mit fiktiven Schüler/innen-Geschichten, illustriert mit Fotos und Karten –, wie sie exemplarisch in den Unterrichtswerken von Hubertus Halbfas und Werner Trutwin ausgearbeitet worden ist, nicht ergänzt werden muss durch neue Zugänge zu fremden Religionen, wie sie zum Beispiel von der englischen Religionspädagogik entwickelt worden sind.

Die *Methode der Gabe* ist Mitte der 1990er-Jahre in England aus dem Anliegen entstanden, in interreligiösen Lernprozessen sowohl dem inhaltlichen Anspruch der Weltreligionen als auch der Erfahrungswelt gerade jüngerer Schülerinnen und Schüler im Vorschul- und Primarbereich gerecht zu werden. So will die Methode zum einen „eine vertiefte und ausführliche Begegnung mit einem Aspekt oder einem Gegenstand religiösen Glaubens, der wegen seiner Bedeutsamkeit und Heiligkeit ausgewählt

²⁷ Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Begründungen – Dimensionen – Perspektiven, in: Religionsunterricht heute 32/1 (2004), 4–11.

wurde²⁸, erreichen. Zum anderen berücksichtigt sie aber auch in spezifischer Form die Erfahrungsdimension von Schülerinnen und Schülern: „Der Ansatz der ‚Gabe‘ regt die Erfahrung des Schülers an, ohne etwas vorauszusetzen. Er geht den Weg von der Religion zur Erfahrung, nicht umgekehrt.“²⁹ Damit leistet „die Gabe an das Kind“ einen wichtigen Beitrag zu einer entwicklungspsychologisch reflektierten interreligiösen Didaktik, in der „die Begegnung mit religiösen Items eine Anregung und Bereicherung für die soziale, persönliche, moralische, spirituelle und geistige Entwicklung des Kindes darstellt“³⁰. Der Grundgedanke dieses Ansatzes ist es, eine Religion mittels eines Items (das im Folgenden mit Karlo Meyer und Stephan Leimgruber „Zeugnis“ genannt wird) den Schülerinnen und Schülern vorzustellen und so einen Lernprozess zu initiieren. Ein solches Zeugnis, in Anlehnung an Rudolf Otto auch „Numen“ genannt, kann ein Wort („Halleluja“), ein Klang (der Gebetsruf des Muezzin), eine Geschichte (Jona und der Wal), eine Statue (Ganesha, der Elefantengott), ein Aspekt spiritueller Realität (ein Engel) oder eine Person (ein buddhistischer Mönch) sein. Wichtig ist, dass das Item exemplarisch für Leben und Glauben der betreffenden Religionsgemeinschaft steht und bedeutsam für die Entwicklung und den Lernprozess des Kindes ist.³¹

John Hull benennt in seiner Reflexion der Methode vier Phasen, in denen die Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit einem religiösen Zeugnis vollzogen wird:³²

1. *Die Phase der inneren Beteiligung (The Engagement Stage)*: In der Phase der inneren Beteiligung wird das Zeugnis so vorgestellt, dass die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lerngruppe geweckt werden. Die Wirkung des Zeugnisses soll Schülerinnen und Schüler auch in ihrem Inneren beteiligen und nicht gleichgültig lassen. Hull nennt als Beispiel die Einführung des Elefantengottes Ganesha in einer Grundschulklasse: Die vielgestaltige Statue des Gottes wurde schrittweise enthüllt, während die Kinder aufgefordert waren, ihre Beobachtungen zu nennen. Gefesselt und engagiert wetteiferten die Schülerinnen und Schüler darum, die verschiedenen Skulpturteile – Ratte, Schlange und schließlich den Elefantenkopf – zu benennen, bis sie sich von der Gesamtgestalt überrascht zeigten. „Die ‚innere Beteiligung‘ entstand ganz einfach während der Enthüllung der Statue“³³.

2. *Die Phase der Entdeckung (The Exploration Stage)*: In der Phase der Entdeckung werden die Kinder nun aufgefordert, das Zeugnis genauer zu untersuchen. Die Statue wird in allen Details von allen Seiten gezeigt, eine Geschichte wird nun komplett vorgelesen, ein Musikstück vollständig abgespielt. Hier ereignet sich die konkrete Begegnung mit dem Zeugnis, das, was in der traditionellen Didaktik ‚Aneignung‘ genannt wird. „Die Exploration geht mit der Aufforderung einher, sich ihm zu nähern und kraft der eigenen Fantasie in seine Welt einzutauchen.“³⁴

3. *Die Phase der Kontextualisierung (The Contextualization Stage)*: Im nächsten

²⁸ John M. Hull, Die Gabe an das Kind. Ein neuer pädagogischer Ansatz, in: Ders., Ausgewählte Schriften. Bd. 1, Berg am Kirchel 2000, 141–164, hier 155.

²⁹ Ebd., 158.

³⁰ Ebd., 152.

³¹ Vgl. ebd., 144f.

³² Vgl. zum Folgenden ebd., 145–150.

³³ Ebd., 146.

³⁴ Ebd., 148.

Schritt, der Phase der Kontextualisierung, wird den Kindern aufgezeigt, in welchem Zusammenhang das Zeugnis im religiösen Alltag steht: Die Statue des Elefantengottes wird mit Kerzen und Rosenblüten in einen Schrein gestellt, der Muezzin-Ruf wird in seiner Funktion vor dem Gebet gezeigt, der Engel wird in eine biblische Geschichte funktional eingebettet. Dadurch wird klar, welche Bedeutung dem Zeugnis in der religiösen Praxis der repräsentierten Gemeinschaft zukommt.³⁵

4. *Die Phase der Reflexion (The Reflection Stage)*: Im letzten Schritt, der Phase der Reflexion, sollen die Kinder nun eine Verbindung zwischen dem Zeugnis und ihrem Leben herstellen. Sie erhalten von der Lehrerin oder dem Lehrer eine Aufgabe zum Zeugnis, z. B. den Auftrag, einen schriftlichen Beitrag zu verfassen. Im Falle der Begegnung mit dem Elefantengott Ganesha wurden die Kinder und Jugendlichen aufgefordert, zwischen verschiedenen Tiermasken zu wählen und eine dieser Masken aufzusetzen. Dabei sollten sie begründen, warum sie sich gerade für dieses Tier entschieden hatten. Im Rahmen der Begegnung mit dem Gebetsruf des Muezzin wurden die Kinder gebeten, sich vorzustellen, sie dürften auf einen hohen Turm steigen und etwas der ganzen Schulgemeinde zurufen.³⁶

Der methodische Duktus von innerer Beteiligung, Entdeckung, Kontextualisierung und Reflexion soll gewährleisten, dass sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichtsprozesses unbefangen mit einem Zeugnis identifizieren, dann aber auch wieder – nach näherem Hinschauen – eine gewisse Distanz entwickeln können. Identifizierung und Distanz sind von entschei-

dender Bedeutung, da zum einen nur dieser Zwischenschritt sicherstellt, dass das Recht des Kindes eingelöst wird, eine Religion kennen zu lernen wie auch sich von dieser zu distanzieren. Zum anderen soll die Trennung von Information über eine Religion und die Konstruktion in einer Religion gewahrt bleiben.

5. Das Fremde als Chance – die komparatistische Perspektive

Natürlich regt der Ansatz von John Hull auch zu Kritik an, gerade vor dem Hintergrund eines grundsätzlich anders konzipierten Religionsunterrichts in Deutschland oder Österreich. Einer ausführlichen Prüfung ist „A Gift to the Child“ vor allem von Karl-Ernst Nipkow unterzogen worden. Er formuliert vier grundsätzliche Anfragen an die Methode:³⁷

1. Wie soll mit Einwänden oder Kritik von Kindern an der vorgestellten Religion umgegangen werden, wenn doch ethische oder theologische Bewertungen in einem multireligiösen Unterrichtskonzept keinen Platz haben? Als ‚Moderatoren‘ eines subjektorientierten Lernprozesses dürfen Lehrerinnen und Lehrer schließlich die vorgestellten Religionen nicht „bewerten“.

2. Wie verhält es sich mit der theologischen Wahrheitsfrage – gerade mit Blick auf die kindliche Entwicklung? Die Mehrzahl der entwicklungspsychologischen Studien geht davon aus, dass für eine spätere kritische Auseinandersetzung mit Religion in der Spätadoleszenz die Initiation in und Identifikation mit einem religiösen Milieu in der frühen Kindheit grundlegend ist. „A Gift to the Child“ bietet Kindern lediglich

³⁵ Vgl. ebd. 148f.

³⁶ Vgl. ebd. 149f.

³⁷ Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, hier 457–460.

Teilidentifikationen mit verschiedenen Glaubensvorstellungen. Wie dies die religiöse Entwicklung hemmt oder fördert, ist noch überhaupt nicht geklärt.

3. An die Stelle von theologischen und ethischen Geltungsfragen durch die Auswahl der Materialien ist bei Hull eine Kriteriologie ästhetischer Natur getreten: Schön, farbenfroh, anschaulich, faszinierend ... Nipkow ist skeptisch hinsichtlich einer solchen Form ‚ästhetisierter Religio-

sität‘: „Über das Verhältnis von Religionspädagogik und Ästhetik ist auch hierzu-lande differenziert und bedenkenswert nachgedacht worden [...]. Die Erfahrungen des Glaubens mit seinen Anfechtungen sind jedoch noch ganz anderer Art. Ist eine ästhetisierende und idyllisierende Religionspädagogik der frühen Jahre auch nach dieser Seite der Religion im Leben eine pädagogisch förderliche Voraussetzung für die spätere Identitätskrise?“³⁸

4. Im Anschluss an die Problematik der ästhetischen Kategorien fragt Nipkow auch, inwieweit „A Gift to the Child“ wirklich Toleranz und Verständnis bei den Kindern schafft. Der Ansatz zielt doch darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler Religion und Religionsgemeinschaft durch persönliche Erfahrungen und Begegnungen, weniger aber Glaubensvorstellungen und Lehraussagen kennenlernen und bewerten. Sind diese Erfahrungen nun aber nicht eher ästhetischer (z. B. „Die Elefanten-Statue ist ja wirklich hässlich, der Engel dagegen total schön!“) oder methodischer (z. B. „Der Aufstieg auf das Minarett hat echt Spaß gemacht!“) Natur? Kann dann aber von einer wirklichen Toleranz und Akzeptanz des „Fremden“ die Rede sein?

Schon Karlo Meyer hat in seiner gründlichen Auseinandersetzung mit „A Gift to the Child“ die Kritik Nipkows an einer banalen „Ästhetisierung“ von Religion zurückgewiesen und die Aufgabe der Elementarisierung betont: Gerade weil das Unterrichtswerk vornehmlich für Erzieherinnen sowie für Lehrkräfte der Primarstufe konzipiert worden ist, mussten Hull und Grimmit die komplexen religionstheologischen Inhalte für diese Gruppe und ihren Unterricht auswählen und vereinfachen.³⁹

Weiterführende Literatur:

Zur Methode der Gabe und ihrem Kontext in der angelsächsischen Religionspädagogik: *Karlo Meyer*, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999 und *Clauß Peter Sajak*, Interreligiöses Lernen konkret. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2010 (in Vorbereitung).

Zu einer Didaktik der Religionen für den konfessionellen Religionsunterricht: *Clauß Peter Sajak*, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2005.

Zum Interreligiösen Lernen im Kontext der Religionspädagogik: *Stephan Leimgruber*, Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München 2007; *Clauß Peter Sajak* (Hg.) unter Mitarbeit von *Ann-Kathrin Muth* und *Angelika Pantel*, Trialogisch Lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2009 (im Druck); *Peter Schreiner* / *Ursula Sieg* / *Volker Elsenbast* (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005.

³⁸ Ebd.

³⁹ *Karlo Meyer*, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.

Und natürlich kann eine Begegnung mit Zeugnissen anderer Religionen allein nicht zu Toleranz und Akzeptanz führen: Diese Bildungsziele sind sicher nicht mit bestimmten Methoden oder Medien allein zu erreichen, sondern bedürfen einer umfassenden Didaktik der Religionen, in der die *bewusste Wahrnehmung*, die *angemessene Begegnung* und die *differenzierte Auseinandersetzung* mit Zeugnissen, aber eben auch mit Zeugen fremder Religionen ermöglicht wird. Hier ist ein spezifisches Methodencurriculum notwendig, in dem das Zeugnislernen nur einen von vielen Bausteinen ausmacht.⁴⁰

Auch die anderen Einwände Nipkows lassen sich entkräften, wenn man „A Gift to the Child“ nicht als altersunabhängige Grundstruktur eines religionskundlichen, religionstheologisch plural konzipierten Religionsunterrichts einsetzt, sondern als einen methodischen Baustein für eine bestimmte Altersgruppe im Rahmen eines konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts: Die in diesem Fall grundsätzlich andere Position und Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht dann nämlich sehr wohl eine Antwort auf die Wahrheitsfrage, fordert aber zu einer behutsamen und oftmals sicher auch apologetischen Vorstellung der fremden Religion heraus. So können bei Projekten und in Lerngruppen, die zwar von einer katholischen oder evangelischen Lehrkraft unterrichtet werden, an denen aber – aus welchen Gründen auch immer – Schülerinnen und Schüler verschiedener Konfessio-

nen und Religionen als Gäste teilnehmen, Zeugnisse aus den verschiedenen Religionen religiöse Erfahrungen ermöglichen und zu Gespräch sowie Diskussion anregen. In diesem Kontext verwendet, kann „A Gift to the Child“ als *ein methodisches Element einer Didaktik der Religionen* dienen.⁴¹ Besonders in Kindergarten, Primarstufe und früher Sekundarstufe werden damit neue Wege interreligiösen Lernens eröffnet, die jedoch ergänzt werden müssen durch andere Methoden. In einem solchen Sinne eingeführt und weiterentwickelt, kann das Zeugnislernen im Kontext des konfessionellen Religionsunterrichts ein wichtiger Baustein für eine Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive sein.

Der Autor: Geboren 1967 in Leverkusen, 1989–1994 Studium der kath. Theologie, Germanistik, Philosophie und Erziehungswissenschaften in Bonn und Freiburg i. Br., 1998 Promotion in Katholischer Theologie; Schuldienst (1998–2002), Hochschulreferent im Bischöflichen Ordinariat Mainz (2002–2008); 2004 Habilitation; 2007 Apl. Professor für Religionspädagogik an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.; seit 2008 Professor für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Publikationen: *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*, Münster 2005; *Interreligiöses Lernen konkret. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*, München 2010 (in Vorbereitung).

⁴⁰ Vgl. Johannes Lähnemann, Türen öffnen – Interreligiöses Lernen als Herausforderung, in: Katechetische Blätter 127 (2002), 397–401 und Claus Peter Sajak, Das Fremde als Gabe begreifen (s. Anm. 6), 279–289.

⁴¹ Vgl. Claus Peter Sajak, Interreligiöses Lernen an Zeugnissen fremder Religionen, in: Ernst-Ludwig Rendle (Hg.), *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*. 2. überarbeitete Auflage, München 2006, 342–350.