

Clauß Peter Sajak

»Das Fremde als Gabe entdecken«

Anregungen aus England für eine Didaktik der Religionen im katholischen Religionsunterricht

Im Laufe des 20. Jahrhunderts hat die Migration von Hindus, Sikhs und Muslimen aus den ehemaligen britischen Kolonien in die industriellen Ballungszentren Nordenglands die Gestalt des Religionsunterrichts in den dortigen Schulen nachhaltig verändert: Hier wird inzwischen eine Multi-Faith Religious Education praktiziert. Mit dieser Entwicklung verbunden ist eine intensive Diskussion in der englischen Religionspädagogik, wie der Religionsunterricht in derartig multi-religiösen Schulen gestaltet werden sollte. Die an der School of Education an der University of Birmingham entwickelte Methode »A Gift to the Child« ist ein interessanter und bedenkenswerter Ansatz interreligiösen Lernens, der als methodisches Element auch im deutschen Modell des konfessionellen Religionsunterrichts Verwendung finden könnte.

1. Religious Education in England: Lernen mit Ganesha und Bernadette

Eine Stunde in einer englischen Primary School: Die Lehrerin lässt die SchülerInnen, die den Klassenraum betreten, ihre Taschen in der Ecke ablegen und fordert sie auf, sich im Stuhlkreis um einen Gegenstand zu versammeln, der – verhüllt durch ein großes Tuch – auf einem kleinen Podest in der Mitte des Raumes ausgestellt ist. Nachdem alle SchülerInnen Platz genommen haben, enthüllt die Lehrerin Schritt für Schritt den Gegenstand. Die Kinder beschreiben dabei interessiert und engagiert die verschiedenen Teile einer Skulptur – Ratte, Schlange und schließlich der Elefantenkopf –, die schließlich vollständig zum Vorschein kommt. Nun ermutigt die Lehrerin die SchülerInnen, sich die Skulptur näher anzusehen. Einige Schülerinnen aus Bangladesh erkennen die Gestalt und rufen begeistert aus »Gumpotydaa! That's our God!«, worauf die Lehrerin die Mädchen einlädt, mehr über Gumpotydaa zu erzählen. Sie ergänzt die Erzählungen der Schülerinnen und erklärt, dass die Skulptur die vierarmige elefantenköpfige Gottheit Ganesha darstellt, welche vor allem im südindischen Hinduismus verehrt wird. Sie harmonisiert die Aussagen der Mädchen aus Bangladesh – u. a.

den alternativen Namen »Gumpotydaa« für »Ganesha« – mit den religionskundlichen Informationen, die sie in den Unterricht einbringen will. Dann lädt sie die hinduistischen Schüler ein, die Skulptur vorsichtig hochzuheben und in einen kleinen Schrein zu stellen, den sie in einer Ecke des Klassenzimmers vorbereitet hat. Hier steht die Statue nun umgeben von Kerzen, Apfelstücken und Rosenblüten. Die Mädchen führen vor, wie sie zu Hause mit ihren Eltern Gumpotydaa verehren.

Schließlich leitet die Lehrerin in die abschließende Phase ihres Unterrichts über: Sie öffnet eine Kiste mit Tiermasken und lässt die Kinder sich je eine Maske aussuchen. Dann diskutieren die Kinder, warum sie sich das jeweilige Tier ausgesucht haben und welche Eigenschaften und Erfahrungen sie mit diesem verbinden.¹

Die hier praktizierte Methode religiösen Lernens nennt sich »A Gift to the Child« – übersetzt »Die Gabe an das Kind« – und ist von den englischen Religionspädagogen Michael Grimmit und John Hull mit einem vielköpfigen Team von LehrerInnen an der School of Education der University of Birmingham in einer mehrjährigen Erprobungsphase entwickelt worden. Seit 1991 befinden sich die umfangreichen Materialsets dieser

Methode – ein Handbuch mit verschiedenen »Gaben« aus den Weltreligionen, 14 Bilderbücher für die Kinder und eine Begleitkassette – im Umlauf und Gebrauch, und seit dieser Zeit haben unzählige Lehrerkollegien an Fortbildungen in dieser Methode für die *Multi-Faith Religious Education* teilgenommen.² Die »Gaben« stammen nicht nur aus dem Hinduismus wie Ganesha, sondern u. a. auch aus dem Christentum (eine Skulptur der Madonna von Lourdes), aus dem Islam (der Gebetsruf Azan – auf Kassette) und dem Sikhismus (der Guru Nanak). A Gift to the Child will ein angemessenes religiöses Lernen im Kontext multikultureller und multi-religiöser Lerngruppen der Elementar-, Primär- und frühen Sekundarstufe ermöglichen – Lerngruppen, wie sie sich im englischen Religionsunterricht finden, der von seiner Ausrichtung her nichtkonfessionell und religionskundlich angelegt ist. Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland fragen sich manche LehrerInnen, ob nicht auch im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts hierzu eine stärker interreligiöse Akzentuierung des Unterrichts notwendig ist und wie diese aussehen könnte – zumal der Religionsunterricht in vielen Förder-, Haupt- und Berufsschulen dieses Landes entgegen den verfassungsmäßigen Bestimmungen ähnlich multireligiöse Lerngruppen kennt wie die englische Religious Education.

Im Folgenden soll deshalb die gesellschaftspolitische wie rechtliche Situation der Religious Education in Englands Schulen kurz skizziert und die fachdidaktische Diskussion im Ringen um eine angemessene Konzeption des dortigen Religionsunterrichts ausführlich referiert werden (2.). Im Anschluss daran wird die Theorie zur Methode der »Gabe an das Kind« vorgestellt und erörtert (3.). Es folgen Rezeption und Kritik dieser Methode im Kontext der deutschen Religionsdidaktik (4.) und ein Vorschlag für ihre Integration in ein umfangreicheres Konzept des interreligiösen Lernens im deutschen Religionsunterricht (5.).

2. Die englische Diskussion um eine angemessene Religionsdidaktik

Seit dem Elementary Education Act von 1870 existiert in England ein staatliches Schulsystem, in dem die Sorge für den Religionsunterricht an den staatlichen Community Schools regionalen Schulausschüssen, den Local Education Authorities, übertragen worden ist.³ Dabei wurde das so genannte »Cowper Temple Amendment« von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung eines spezifisch englischen Religionsunterrichts, denn mit dieser Formel wurde gesetzlich festgeschrieben, dass ein Unterricht in Sachen Religion SchülerInnen aller Konfessionen, anglikanischer wie nonkonformistischer Denomination, gerecht werden muss: »No religious catechism or religious formulary which is distinctive of any particular denomination shall be taught in school.«⁴ Entsprechend dieser Bestimmung ist Ausrichtung wie Selbstverständnis des englischen Religionsunterrichts von Anfang an christlich, aber überkonfessionell gewesen. Dies erklärt auch die spätere Öffnung für die grundsätzlich interreligiöse Anlage von Religious Education.

In den sechziger und siebziger Jahren des folgenden Jahrhunderts wuchs der Anteil von Migranten- und Minderheitenkindern aus den ehemaligen britischen Kolonien enorm, sodass die englische Religionspädagogik vor der Aufgabe stand, ein Modell für einen Religionsunterricht, der auch Muslimen, Sikhs, Hindus und Buddhisten gerecht werden musste, zu projektieren. Erster bedeutender Meilenstein auf dem Weg zu einem multireligiösen Religionsunterricht ist der Birmingham Agreed Syllabus von 1975 gewesen. In diesem verbindlichen Lehrplan für den Schulbezirk Birmingham, einer mittelenglischen Großstadt mit hohem Immigrantenteil, wurde erstmals der Schritt von einem christlichen, aber überkonfessionellen Religionsunterricht – in der englischen Terminologie immer noch »Religious Instruction« (religiöse Unterweisung) oder »Christian Nurture« (christliche Erziehung) genannt – hin zu einem multireligiösen Religionsunterricht, in

der Regel als »Multi-Faith Religious Education« bezeichnet, vollzogen. Der Syllabus verpflichtet alle Religion Lehrenden zum Verzicht auf jede Form von Verkündigung und Glaubensunterweisung in jeder behandelten bzw. repräsentierten Religion und verlangt die strikte Neutralität gegenüber allen Religionen, sowohl gegenüber jenen, die behandelt werden, als auch gegenüber solchen, die im Klassenzimmer vertreten sind. Die fundamentale Bedeutung des Christentums für die Geschichte der britischen Gesellschaft wird aber anerkannt und eine entsprechende Behandlung dieser Religion im Unterricht gefordert.⁵

Die englische Religionspädagogik stand nun vor der Herausforderung, Unterrichtskonzepte für die Lehreraus- wie -fortbildung zu entwickeln, die zum einen der Anforderung an die Unterrichtenden, den eigenen Glauben zurückzustellen und dafür den Glauben anderer vorzustellen (»... he was at least teaching nothing but what he does not believe. Now he is teaching what he does not believe«⁶) gerecht wurden, zum anderen aber den geforderten narrativen bzw. praktischen Zugang zu den wichtigsten Weltreligionen zu ermöglichen. Bereits Ende der sechziger Jahre begann eine Gruppe von Wissenschaftlern um *Ninian Smart* unter Rückgriff auf die religionsphänomenologischen Erträge der Religionswissenschaft einen neuen Ansatz zu entwickeln.⁷ Smarts Anliegen war es, Religious Education in der pluralistischen Gesellschaft so objektiv wie möglich zu gestalten. Diese scheinbar paradoxe Aufgabenstellung, tief in der Subjektivität verwurzelte Gefühle und Vorstellungen aus dem Bereich des Religiösen objektiv im Unterricht darzustellen, wollte Smart mit Hilfe der Religionsphänomenologie lösen. Dabei ging es allerdings nicht darum, die phänomenologische Methode selbst zu praktizieren, sondern die Ergebnisse der phänomenologisch arbeitenden Religionswissenschaft im Rahmen des Unterrichts zu verwenden, um »objektiv« über die in England praktizierenden Religionsgemeinschaften zu informieren. Die SchülerInnen sollten bei der Begegnung mit den fremden

Religionen zunächst ihre eigenen Erfahrungen und Vorstellungen ausklammern. Nur so könnten sie unvoreingenommen und offen den Vorstellungen und Denkweisen der anderen Religionen begegnen und ein Verständnis für deren Andersartigkeit entwickeln.

Smarts Ansatz ist in der englischen Diskussion zuerst als »expliziter Zugang«⁸ später als »deskriptiver Ansatz«⁹ bezeichnet worden. »Explizit« ist dieses Konzept, weil es sich äußerlich (»explicit«) wahrnehmbaren Phänomenen von Religion zuwendet und sich so vom »impliziten« Ansatz einer auf Paul Tillich zurückzuführenden Schule abgrenzt, die meinte, in säkularen Phänomenen wie Sinnuche oder Kontingenzbewältigung das Religiöse identifizieren zu können (»implicit«). Diese expliziten Phänomene gliedert Smart in sechs verschiedene Dimensionen, die sich für alle Religionen nachweisen lassen: Lehre, Mythen, Ethik, Rituale, Erfahrungen und soziale Organisation. »Deskriptiv« findet als Bezeichnung Verwendung, weil das Wahrnehmen, Beschreiben und Einordnen der religiösen Zeugnisse im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht.

Heute wird der phänomenologische Ansatz von Smart kritisch gesehen: Die explizite Ausrichtung führte in den siebziger und achtziger Jahren zu einem immer stärker an den oberflächlichen Merkmalen von Religion ausgerichteten Unterricht. Der Begriff »deskriptiv« wurde ambiguitiv: »Deskriptiv« bezeichnete nun nicht nur den Methodenweg, sondern auch mit kritischem Unterton die rein sach- und wissensorientierte Ausrichtung eines solchen Unterrichts, dem es an einer spirituellen wie existenziellen Lerndimension mangelte. Alle weiteren religionsdidaktischen Konzepte in der englischen Religionspädagogik haben sich aber vor dem Hintergrund dieses phänomenologischen Ansatzes entwickelt: Karl Ernst Nipkow spricht in seiner Darstellung von religionspädagogischen »Selbstkorrekturen«¹⁰ im Rahmen der innerenglischen Diskussion, Jochen Bauer von einem »Negativ-Modell«¹¹, von dem aus verschiedene Alternativkonzepte entwickelt worden sind.

Um eine rein äußerliche, »explizite« Wahr-

nehmung und Vermittlung von Religion zu vermeiden, haben *John Hammond* und *David Hay* seit Mitte der achtziger Jahre einen »erfahrungsbezogenen Ansatz« (»experiential approach«) entwickelt.¹² Beide verstehen dieses Konzept durchaus als Fortführung der religionsphänomenologischen Arbeit von Nini-an Smart, wollen aber die Position des Subjektes im Lernprozess stärken. Ziel religiösen Lernens soll es nun sein, über die äußeren Erscheinungen einer Religion hinaus in die spirituelle Tiefendimension vorzustoßen. Nur wer sich empathisch in die Welt des anderen hineinversetzt, um mit ihm dort nachzuspüren, was für diesen Leben und Glauben bedeutet, stößt zum eigentlichen Kern einer Religion vor.

Studiert man Hays Handbuch »New Methods in R. E. Teaching«¹³ fällt auf, dass hier eine Fülle von Schüleraktivitäten die Vermittlung von wichtigen emotionalen, spirituellen Erfahrungen ermöglichen soll. In der Religionspädagogik hat sich deshalb auch der Terminus »existenzieller Ansatz« eingebürgert. Kritiker verweisen aber zu Recht auf die Gefahr von Indoktrination und Vereinnahmung: »Sollte Schule überhaupt soweit in die Privatsphäre der Kinder eindringen? [...] Wollen Eltern immer, daß ihre Kinder diese Art der unmittelbaren Erfahrungen mit anderen Religionen machen? Wollen z. B. hinduistische oder christlich-evangelikale Eltern, daß ihre Kinder eine Fantasiereise nach Mekka machen?«¹⁴ Hinter diesen konkreten Anfragen steht die grundsätzliche, bildungstheoretische Frage, ob der erfahrungsbezogene Ansatz von Hay und Hammond die sensible Grenze zwischen Unterricht über Religion und Unterricht in einer Religion bereits wieder überschritten hat, diesmal allerdings in die andere Richtung, also von der Religionskunde zurück zu verschiedenen – islamischen, buddhistischen, hinduistischen – Formen der Glaubensunterweisung.

Diese Kritik wurde auch von *Robert Jackson*, dem Leiter der Religions and Education Research Unit an der University of Warwick, formuliert. Jackson wendet sich grundsätzlich gegen das Vorgehen der phänomenologi-

schen Methode.¹⁵ Mit Bezug auf wissenschaftstheoretische Überlegungen in der Orientalistik macht er deutlich, dass sich ein eigenes, kulturbestimmtes Vorverständnis von Religion niemals ausklammern lasse, weder in den Beobachtungen des deskriptiven Ansatzes von Smart noch in den Übungen eines existenziellen Ansatzes bei Hay und Hammond. Vielmehr zeigt Jackson durch eine exemplarische Analyse einer Reihe von Religionsbüchern, dass die Darstellungen des Hinduismus im englischen Religionsunterricht durch eine Fülle von Verzerrungen und Stereotypen, die in der christlich-abendländischen Denktradition wurzeln, entstellt sei.¹⁶ Jackson schlägt als Alternative einen Ansatz vor, der sich an ethnographischen Studien über die Situation der Religionsgemeinschaften in Großbritannien orientiert.

Robert Jackson und sein Team an der University of Warwick hatten im Laufe der achtziger Jahre eine Fülle von ethnographischen Materialien über die Glaubensvorstellungen und die religiöse Praxis der in England beheimateten Religionsgemeinschaften gesammelt. Die Fotos, Berichte und Interviews wurden nun Grundstock für eine völlig neue Form von Religionsbuch: In jedem Schuljahr stellte ein Kind – in einem fiktiven Rahmen – seine Religion mit all ihren Elementen den Lesern vor: »Das Mittelstufenbuch über Christen behandelt zum Beispiel das religiöse Leben eines anglikanischen und eines griechisch-orthodoxen Jungen und zweier Mädchen, die eine Quäkerin, die andere protestantisch-freikirchlich.«¹⁷ Im Gegensatz zu den phänomenologischen Konzeptionen versucht Jackson in seinem interpretativen Ansatz erst gar nicht, Einstellungen, Vorurteile und Vorwissen der SchülerInnen auszuklammern. Diese bilden vielmehr den Horizont, vor dem SchülerInnen sich mit den anderen Religionen auseinandersetzen sollen. Ein so konzipierter Unterricht kann als gelungen betrachtet werden, wenn eine »Brücke« zwischen der eigenen religiösen Erfahrung, wie sie in Familie und Gemeinde vermittelt wurde, und der fremden religiösen Welt, wie sie von anderen Kindern im Unterricht vorge-

stellt wird, geschlagen werden kann. In einem solchen Unterricht findet interreligiöses Lernen statt, ohne dass religiöse Grenzen verwischt oder überschritten werden: Jedes Kind kann auf der einen Seite seine religiöse Welt einbringen, auf der anderen Seite finden alle in Großbritannien vertretenen Religionsgemeinschaften Eingang in den Unterricht.¹⁹

3. Das Fremde als Gabe entdecken – A Gift to the Child

John M. Hull knüpft nun an diese Diskussion an und resümiert in der Einleitung seines programmatischen Aufsatzes »A Gift to the Child – A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children«¹⁹, dass in der Praxis des Religionsunterrichts die phänomenologische Methode in ihren verschiedenen Variationen vor allem in hohen Jahrgangsstufen bei älteren SchülerInnen eingesetzt werde – schließlich setzt das Erfassen, Reflektieren und Vergleichen verschiedener »Religionssysteme« Abstraktionsvermögen und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel voraus –, während in den unteren Jahrgangsstufen vornehmlich der erfahrungsorientierte Ansatz mit seinen verschiedenen Modellen zum Zuge komme.²⁰ »A Gift to the Child« wolle in gewisser Weise die beiden Ansätze, den deskriptiven wie existenziellen Zugang, verbinden. Zum einen leiste die neue Methode »eine vertiefte und ausführliche Begegnung mit einem Aspekt oder Gegensatz religiösen Glaubens, der wegen seiner Bedeutsamkeit und Heiligkeit ausgewählt wurde«²¹. Zum anderen berücksichtige die Methode auch in spezifischer Form die Erfahrungsdimension von SchülerInnen: »Der Ansatz der ›Gabe‹ regt die Erfahrung des Schülers an, ohne etwas vorauszusetzen. Er geht den Weg von der Religion zur Erfahrung, nicht umgekehrt.«²² Damit leiste »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«²³.

Der Grundgedanke dieses Ansatzes ist es, eine Religion mittels eines Items den SchülerInnen vorzustellen und so einen Lernprozess zu initiieren. Ein solches Item, 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 dieses Item exemplarisch für Leben und Glauben der betreffenden Religionsgemeinschaft ist und dass es eine numinose Aura besitzt, die ein Gefühl von Heiligkeit hervorruft. Zudem sollte das Item bedeutsam für die Entwicklung und den Lernprozess des Kindes sein.²⁴ Es ist klar, dass ein solches Item nur in einem ständigen Prozess des Experimentierens gefunden werden kann. Die in den Publikationen vorgestellten Items sind das Ergebnis einer langen Versuchsreihe im Rahmen der Forschungsprojekte. Wie der Unterrichtsprozess gemäß der Methode abläuft, ist in der Einleitung bereits geschildert worden. Hull benennt in seiner Reflexion vier Phasen, in denen die Begegnung mit dem Item vollzogen wird²⁵.

1. Die Phase der inneren Beteiligung (The Engagement Stage)

Der Klasse wird das Item so vorgestellt, dass die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lerngruppe geweckt werden. Die Wirkung des Items soll SchülerInnen auch in ihrem Inneren beteiligen und nicht gleichgültig lassen. In unserer exemplarischen Stunde wurde die vielköpfige Statue des Gottes schrittweise enthüllt, während die Kinder aufgefordert waren, ihre Beobachtungen zu nennen. »Die ›innere Beteiligung‹ entstand ganz einfach während der Enthüllung der Statue²⁶.«

2. Die Phase der Exploration (The Exploration Stage)

In dieser zweiten Phase werden die Kinder nun aufgefordert, das Item 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 nun die konkrete Begegnung mit dem Item, es geschieht 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.«²⁷

3. Die Phase der Kontextualisierung (The Contextualization Stage)

Im nächsten Schritt wird den Kindern aufgezeigt, in welchem Zusammenhang das Item 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 Item in der religiösen Praxis der repräsentierten Gemeinschaft zukommt.

4. Die Phase der Reflexion (The Reflection Stage)

Im letzten Schritt nun sollen die Kinder eine Verbindung zwischen dem Item und ihrem Leben herstellen. Sie erhalten von der Lehrerin oder dem Lehrer eine Aufgabe zum Item, 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 Muezzins werden die Kinder gebeten, sich vorzustellen, sie dürften auf einen hohen Turm steigen und der ganzen Schulgemeinde etwas zurufen.

Der methodische Duktus von innerer Beteiligung, Exploration, Kontextualisierung und Reflexion soll gewährleisten, dass sich die Kinder im Rahmen des Unterrichtsprozesses unbefangen mit dem Item identifizieren können, dann aber auch wieder – nach näherem Hinschauen – eine gewisse Distanz

entwickeln. Die Identifikation findet folglich in der Regel während der Exploration statt, während die Distanzierung durch die Kontextualisierung, also die Einbettung des Items in die Praxis einer bestimmten Religionsgemeinschaft, geleistet wird. Identifizierung und Distanzierung sind von entscheidender Bedeutung, weil zum einen nur dieser Zwischschritt sicherstellt, dass das Recht des Kindes eingelöst wird, eine Religion kennen zu lernen wie auch sich von dieser zu distanzieren, zum anderen die Trennung von Information über eine Religion und die Instruktion in einer Religion gewahrt bleibt.

4. Lernen an Zeugnissen – Rezeptionswege in der deutschen Religionsdidaktik

Kontext und Praxis der englischen Religious Education ist in Deutschland erstmals in den 1990er Jahren ausführlicher rezipiert worden, und zwar in der evangelischen Religionspädagogik. Vor allem am Lehrstuhl des Nürnberger Religionspädagogen *Johannes Lähnemann* ist eine Reihe von Arbeiten entstanden, die sich mit der religionsdidaktischen Diskussion in England und der Frage einer Übertragbarkeit ihrer Methoden in den deutschen Kontext beschäftigt.²⁸

Die Methode »A Gift to the Child« hat *John Hull* selbst dann 1997 in einem Aufsatz für die amerikanische Zeitschrift »Religious Education« (die auch in den meisten deutschen Fakultäten und Instituten zugänglich ist) einem breiteren internationalen Publikum vorgestellt.²⁹ Die in Birmingham und Göttingen angefertigte Dissertation des evangelischen Religionspädagogen *Karlo Meyer* hat dafür gesorgt, dass die Methode der »Gabe« unter der Überschrift »Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht« erstmals in ein Konzept für den deutschen Religionsunterricht eingegangen ist.³⁰ Meyer nennt die religiösen »Items« aus den verschiedenen Religionen nun »Zeug-nis«(!)³¹, um den Verweischarakter »auf das Heilige selbst hin« zu betonen. Als »Lernen an Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen« ist der »Ansatz der Gabe« schließlich durch Stephan Leimgruber und Clauß Pe-

ter Sajak auch in der katholischen Religionspädagogik aufgenommen und in diese integriert worden.³²

Natürlich regt der Ansatz von Michael Grimmit, John Hull und ihrem Team auch zu Kritik an, gerade vor dem Hintergrund eines grundsätzlich anders konzipierten Religionsunterrichts in Deutschland. Einer ausführlichen Prüfung ist »A Gift to the Child« vor allem von *Karl-Ernst Nipkow* unterzogen worden, der in seiner ausführlichen Abhandlung über die religionspädagogische Entwicklung und Diskussion in England auch auf diesen Ansatz zu sprechen gekommen ist. Nipkow formuliert hier vier grundsätzliche Anfragen an die Methode:³³

1. Wie soll mit Einwänden oder Kritik von Kindern an der vorgestellten Religion umgegangen werden, wenn doch ethische oder theologische Bewertungen in einem multi-religiösen Unterrichtskonzept keinen Platz haben? Als »Moderatoren« eines subjektorientierten Lernprozesses dürfen LehrerInnen 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 »Teilidentifikationen«³⁴ 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 Kriterien getreten: schön, farbenfroh, anschaulich, faszinierend ... Nipkow ist skeptisch hinsichtlich einer solchen Form »ästhetisierter Religiosität«: »Über das Verhältnis von Religionspädagogik und Ästhetik ist auch hierzulande differenziert und bedenkenswert nachgedacht worden [...]. Die Er-

fahrungen 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?«³⁵

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 ja darauf ab, dass die SchülerInnen Religion und Religionsgemeinschaft durch persönliche Erfahrungen und Begegnungen, weniger aber Glaubensvorstellungen und Lehraussagen kennen lernen und bewerten. Sind diese Erfahrungen nun aber nicht eher ästhetischer (z. B. »Die Elefantenstatue 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?

5. Lernen an Zeugnissen als ein Baustein einer Didaktik der Religionen

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.³⁶ Auch die anderen Bedenken Nipkows lassen sich in gewisser Weise ausräumen, 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-koperativen Religionsunterrichts. Die in die

sem Fall grundsätzlich andere Position und Perspektive von LehrerInnen ermöglicht dann nämlich sehr wohl eine Antwort auf die Wahrheitsfrage, fordert aber auch zu einer behutsamen und oftmals sicher auch apologetischen Vorstellung der fremden Religion heraus. So können in Lerngruppen, die zwar von einer katholischen oder evangelischen Lehrkraft unterrichtet werden, aber (aus welchen Gründen auch immer) aus SchülerInnen verschiedener Konfessionen und Religionen bestehen, Zeugnisse aus den verschiedenen Religionen religiöse Erfahrungen ermöglichen und zu Gespräch wie Diskussion anregen.³⁷ In diesem Kontext verwendet kann »A Gift to the Child« als ein methodisches Element einer Didaktik der Religionen dienen. Ein solches eröffnet besonders in Kindergärten³⁸, Primarstufe und früher Sekundarstufe neue Wege interreligiösen Lernens, die aber ergänzt werden müssen durch andere Methoden, wie z. B. die bewusste Gestaltung des Schullebens durch religiöse Feste von SchülerInnen verschiedener Religionen, den Einsatz des Personalisierungsprinzips (der muslimische Junge Yaseen erzählt von seinem Moscheebesuch etc.), das Begegnungslernen durch Exkursionen und Besuche von Vertretern fremder Religionen in der Schule oder die klassische Arbeit mit Texten über und Bildern von fremden Religionen.³⁹ Neuere Arbeiten haben gezeigt, wie diese verschiedenen Methoden sinnvoll zu einem didaktischen Konzept verbunden werden können, in dem das interreligiöse Lernen an fremden Religionen sich mit den notwendigen intrareligiösen Lernprozessen von SchülerInnen verschränken lässt.⁴⁰ Wenn also Zeugnisse und Zeugen anderer Religionen die SchülerInnen im Religionsunterricht zu einem solchen, mehrdimensionalen interreligiösen Lernen anregen können, ist das Fremde im doppelten Sinne zur »Gabe« geworden.

Anmerkungen

- 1 Stundenverlauf zusammengestellt aus Unterrichtsprotokollen in: *John M. Hull*, A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children, in: *Religious Education* 91 (1996), 172–188; *ders.*, Reli-

- gion in the Service of the Child Project. The Gift Approach to Religious Education, in: *Michael Grimmit* (Hg.), *Pedagogies to Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogical Practise in RE*, Great Wakering 2000, 112–129.
- 2 *Michael Grimmit et al.*, A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School, Hempstead 1991.
- 3 Vgl. *David Harte*, Großbritannien, in: *Karl Ballestrem et al.* (Hg.), *Kirche und Erziehung in Europa*, Wiesbaden 2005, 83–112; *Robert Jackson*, England und Wales, in: *Norbert Mette, Folkert Rickers* (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Band 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 406–411.
- 4 *Elementary Education Act 1870*, Sec. 14, 2.
- 5 Vgl. ausführlich: *John M. Hull*, From Christian Nurture to Religious Education. The British Experience, in: *Religious Education* 73 (1978), 124–143.
- 6 Ebd., 129.
- 7 Vgl. *Ninian Smart*, *Secular Education and the Logic of Religion*, London 1968.
- 8 *Jochen Bauer*, Zwischen Religionskunde und erfahrungsorientiertem Unterricht. Neuere religionsdidaktische Konzeptionen in England, in: *Wolfram Weiße* (Hg.), *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik*, Münster 2002, 141–161, 142.
- 9 *Karlo Meyer*, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht, *Neukirchen-Vluyn* 1999, 150–151.
- 10 *Karl Ernst Nipkow*, *Bildung in einer pluralen Welt*, Band 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998, 449.
- 11 *Bauer* 2002 [Anm. 8], 143.
- 12 Vgl. ebd., 147–150; *Nipkow* 1998 [Anm. 10], 450–455.
- 13 Vgl. *John Hay et al.*, *New Methods in R. E.*, Harlow 1990.
- 14 *Bauer* 2002 [Anm. 8], 150.
- 15 Vgl. zu *Robert Jackson*, Ebd., 144–147; *Andrew Wright*, Religionsunterricht in der pluralen Gesellschaft. England und Wales, in: *Katechetische Blätter* 124 (1999), 306–311, 310–311.
- 16 Vgl. *Robert Jackson et al.*, *Approaches to Hinduism. World Religions in Education*, London 1988.
- 17 *Bauer* 2002 [Anm. 8], 145.
- 18 Vgl. resümierend: *Robert Jackson*, The Warwick Religious Education Project. The Interpretative Approach to Religious Education, in: *Grimmit* 2002 [Anm. 1], 130–152.
- 19 *Hull* 1996 [Anm. 1]. Dieser Aufsatz liegt inzwischen auch in deutscher Übersetzung vor: *John Hull*, Die Gabe an das Kind. Ein neuer pädagogischer Ansatz, in: *ders.*, *Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften*, Band 1, Berg am Kirchel 2000, 141–164.
- 20 Vgl. *Hull* 2000 [Anm. 19], 142–144.
- 21 Ebd., 155.
- 22 Ebd., 158.
- 23 Ebd., 152.
- 24 Vgl. ebd., 144–145.

- 25 Vgl. ebd. 145–150.
 26 Ebd., 142.
 27 Ebd., 148.
 28 Vgl. *Werner Haußmann*, Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit. Ein Vergleich der Entwicklung in England und der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1993; *Johannes Lähnemann*, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998; *Werner Haußmann, Johannes Lähnemann*, Mein Glaube – dein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2004.
 29 Vgl. Aufsatz und deutsche Übersetzung in Anm. 19.
 30 Vgl. *Meyer* 1999 [Anm. 9].
 31 Vgl. zur Begrifflichkeit: »Die Rede von den Zeug-nissen soll bezeichnen, was in der Bandbreite von religiösen Bildern und Plastiken, Texten, Musik und Ritualen bis hin zu religiösen existenziellen Fragen und Aussagen in den Religionsunterricht Eingang finden kann.« (Ebd., 19)
 32 Vgl. *Stephan Leimgruber*, Lernprozess Christentum–Islam im Religionsunterricht, in: *Münchener Theologische Zeitschrift* 52 (2001), 74–83; *ders.*, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Begründungen – Dimensionen – Perspektiven, in: *Religionsunterricht heute* 32 (1/2004), 4–11; *Clauß Peter Sajak*, Zeugnisse fremder Religionen entdecken, in: *Religionsunterricht heute* 32 (1/2004), 12; *ders.*, Das Fremde als Gabe begreifen – Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive (Forum Religionspädagogik interkulturell; Bd. 9), Münster 2005.
 33 Vgl. zum Folgenden: *Nipkow* 1998 [Anm. 10], 457–460.
 34 Zitiert von *Nipkow*, Ebd., 459.
 35 Ebd.
 36 Vgl. *Meyer* 1999 [Anm. 9], 244.
 37 Vgl. die Erfahrungsberichte aus dem Religionsunterricht im Themenheft »Fremde Religionen – Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht«, in: *Religionsunterricht heute* 32 (1/2004), 1–25.
 38 Gerade für die Arbeit mit nichtchristlichen Kindern in den zahlreichen katholischen Kindergärten und Kindertagesstätten hat die Methode der Gabe sicherlich Potenzial, das aber noch entfaltet und multipliziert werden müsste.
 39 Vgl. zum Methodenrepertoire für das interreligiöse Lernen: *Johannes Lähnemann*, Türen öffnen – Interreligiöses Lernen als Herausforderung, in: *Katechetische Blätter* 127 (2002), 397–401.
 40 Vgl. *Sajak* 2005 [Anm. 32].

Anbetung des Einen Gottes in einer einzigen Religion

Wenn du [Gott] dich in deiner Güte zeigst, werden Schwert und hasserfüllter Neid und alles Böse verschwinden. Dann werden alle erkennen, dass es trotz der verschiedenen Formen des Gottesdienstes nur eine einzige Religion gibt. Die verschiedenen Formen zu vereinheitlichen ist weder möglich noch wünschenswert. Denn dadurch kümmert sich ja jedes Volk besonders hingebungsvoll um seine eigenen Bräuche, weil es denkt, gerade diese seien dir die liebsten. Doch wie du ein Einziger bist, soll es auch nur eine einzige Religion geben, in welcher der Eine, Einzige angebetet wird. So bitten wir dich um Versöhnung, Herr, denn dein Zorn ist Zeichen deiner Treue, und deine Gerechtigkeit Zeichen deines Erbarmens. Hab Mitleid mit deinen schwachen Geschöpfen, darum bitten wir, die wir hier als deine Abgesandten und von dir eingesetzte Hüter deines Volkes vor dir stehen, flehentlich in aller Demut deine Majestät.

Nikolaus von Kues, De pace fidei – Vom Frieden zwischen den Religionen